Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 9370745
Centre d'intérêt: 560

Gagnon, Reine.

Conception, élaboration et application d'un design pédagogique / Reine Gagnon. -- [Hull?] : R. Gagnon, 1992.
72, [34] f. : ill. ; 28 cm.

Titre de la couv. "Rapport de stage présenté à l'Université du Québec à Hull comme exigence partielle de la Maîtrise en éducation... dans le cadre du programme de Maîtrise en éducation extensionné de l'UQAR à l'UQAH". Bibliogr.: f. [73].

Vedette(s)-secondaire(s): Université du Québec à Hull

Descripteur(s): Design pédagogique * Elaboration de programmes * Programme de formation * Formation dans l'entreprise * Stage * Apprentissage expérientiel * Instrument d'analyse * Instrument d'évaluation

Identificateur(s) de sujet: Kolb, David A

Présentation d'une expérience de stage vécue à la firme Astell et Associés en vue d'élaborer un programme de formation pour le compte de l'Agence canadienne de développement international. La stagiaire a été appelée à participer activement à la conception, à l'élaboration et à la diffusion d'un programme de formation sur le cycle de gestion des projets bilatéraux dans le cadre de la décentralisation et ce, pour des clientèles oeuvrant dans le processus bilatéral de l'ACDI. Elle a adopté le design pédagogique comme approche à la planification de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle rend compte de toutes les étapes de la démarche, comme les méthodes d'analyse, l'application de diverses taxonomies à la rédaction des objectifs d'apprentissage, la mise en place du programme dans le milieu et les évaluations rétroactives entre chaque étape. Elle fait finalement une analyse critique de l'intervention vécue en traitant des aspects rationnels et affectifs de sa démarche de stagiaire. Les principaux instruments qu'elle a utilisés sont présentés en annexe.

Type de document:

9370745

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC A HULL

RAPPORT DE STAGE

Présenté à
L'Université du Québec à Hull
comme exigence partielle
de la maîtrise en éducation

Reine Gagnon

CONCEPTION, ÉLABORATION ET APPLICATION D'UN DESIGN PÉDAGOGIQUE

AOUT 1992

Ce rapport a été réalisé à l'Université du Québec à Hull
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
extensionné de l'UQAR à l'UQAH

AVANT-PROPOS

La réalisation de ce projet d'intervention à titre de conseillère en formation dans la réalisation d'un programme de formation en entreprise, se voulait une étape de réflexion et de croissance. Depuis quelques années déjà, je songeais à réorienter mon activité professionnelle. Toutefois, quelques interrogations méritaient des réponses satisfaisantes avant d'entreprendre un virage si important. Est-ce qu'un travail dans un cadre institutionnel répondrait vraiment à mes besoins et attentes? Puisque je ne voulais pas balayer du revers de la main mes vingt années d'expérience dans différents milieux scolaires, me serait-il possible de devenir une professionnelle autonome et oeuvrer dans le domaine de l'éducation, au sens large du terme?

Vivre une expérience pratique qui allait me donner le moyen de mettre en pratique les théories et les connaissances assimilées durant mes études au programme de deuxième cycle en technologie éducative et ensuite à la Maîtrise en éducation, devenait l'outil privilégié pour trouver réponses à ces questions. Cette expérience s'est déroulée, à raison de deux journées/semaine, de janvier à mai 1990.

Plusieurs personnes ont collaboré au succès de ce stage. Monsieur Pierre Astell, conseiller en administration et gestion de projets à la Firme Astell et associés, m'a accueillie, supportée et informée avec intelligence et présence.

Les membres de l'équipe multidisciplinaire ont participé avec compréhension aux multiples interventions réalisées et ont bien su me guider.

J'adresse un merci particulier à Monsieur André Dolbec, mon tuteur. Son écoute, ses messages clairs et pertinents et surtout sa disponibilité remarquable ont sans doute assuré le parachèvement de ce rapport. Je veux aussi souligner le magnifique travail de Madame Lorraine Savoie, responsable à l'époque du programme en technologie éducative à l'Université du Québec à Hull, qui a bien voulu m'accorder quelques heures pour l'exposé de sujets particuliers et pour répondre à mes nombreuses questions spécifiques.

A toutes ces personnes, j'exprime ma gratitude et ma reconnaissance.

TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS

INTRODUCTION 1

I. LA PROBLÉMATIQUE D'INTERVENTION 3

1. Questionnement initial 3
2. Objet de l'intervention 5
3. Buts, objectifs, limites de l'intervention .. 7
   - 3.1 Buts..... 7
   - 3.2 Objectifs 7
   - 3.3 Limites 8

II. LE CADRE THÉORIQUE 9

1. Recherche du savoir par l'action..... 9
2. Intérêt du modèle de Kolb dans le cadre de mon stage 12
3. Le design pédagogique, action transformatrice en milieu éducatif 13

III. LA MÉTHODOLOGIE ET DÉROULEMENT DU STAGE..... 24

1. La préparation 24
2. L'action 31
   - 2.1 L'analyse..... 33
     - A. Les besoins 34
       - a. L'analyse de la clientèle.... 34
       - b. L'analyse des tâches et procédures..... 35
       - c. Critères retenus..... 39
     - B. Les objectifs pédagogiques..... 40
       - a. But..... 40
       - b. Objectifs généraux..... 40
   - 2.2 La conception 44
   - 2.3 La diffusion et l'évaluation..... 50

A. Résultats des évaluations..... 52
a. Analyse de l'atteinte du but. 52
b. Analyse de l'atteinte des objectifs pédagogiques..... 53

B. Constatations de l'équipe..... 55

C. Recommandations de l'équipe..... 56
a. Recommandations sur la documentation..... 56
b. Recommandations sur la participation..... 57

D. Compression éventuelle de la session..... 57

IV. ANALYSE DE L'INTERVENTION VÉCUE..... 60

1. Analyse de l'atteinte des buts..... 60
2. Analyse de l'atteinte de mes objectifs..... 62

CONCLUSION..... 71

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

INTRODUCTION

Ce document se veut une présentation de mon stage vécu à la firme Astell et Associés qui avait été mandatée par l'Agence canadienne de développement international pour réaliser un programme de formation.

Cet exposé situe le milieu dans lequel j'ai travaillé et fait voir le contexte qui m'a permis d'être stagiaire. J'énumère et présente les objectifs poursuivis et j'élabore le cadre théorique sur lequel j'ai appuyé ma démarche. Je décris l'intervention réalisée tout en m'appropriant chacun des modèles proposés.

Puisque plusieurs crédits du diplôme des études de deuxième cycle en technologie éducative sont à la base de ma scolarité à la maîtrise, je situe les influences de quelques auteurs étudiés dans ce programme en présentant une synthèse personnelle des principes retenus chez chacun d'eux.

Je présente la méthodologie que j'ai utilisée en regard de chacun des objectifs et précise les limites du stage et les

modalités de son évaluation.

Finalement, je fais une analyse critique de l'intervention vécue en m'impliquant le plus harmonieusement possible, i.e. en traitant des aspects rationnels et affectifs de ma démarche de stagiaire.

I. LA PROBLÉMATIQUE D'INTERVENTION

1. Questionnement initial

A l'origine, aussi paradoxal que cela puisse être, c'est mon désir très profond de ne plus enseigner qui m'a incitée à m'inscrire à la maîtrise en éducation. Je désirais, il est certain, réorienter mon activité professionnelle mais aussi, je ne voulais pas balayer du revers de la main mes vingt années d'expérience dans les différents milieux scolaires du Québec et de l'Ontario. C'est avec cette intention que j'ai commencé, en septembre 1987, un certificat de 2e cycle en technologie éducative à l'UQAH ne sachant trop encore où cela me mènerait, puisque mon objectif était, à cette époque, d'entrer en maîtrise.

C'est lors du cours " Technologie éducative, ses fondements, son avenir " que j'ai ressenti un intérêt particulier pour le domaine et que ma problématique a commencé à prendre forme pour finalement aboutir à mon projet d'un modèle de formation.

Durant la session du tronc commun, j'avais décidé

d'élaborer et de produire un modèle de formation qui me permettrait d'acquérir des connaissances certes, mais surtout, de faire tous les apprentissages inhérents à la technologie éducationnelle qui est " un processus complexe et intégré impliquant la participation de personnes, de techniques, d'idées, de dispositifs et d'organismes dans l'analyse de problèmes, dans la conception, l'implantation, l'évaluation et la gestion de solutions aux problèmes corrélatifs à l'apprentissage humain "[1].

Jusqu'en décembre, mon intention n'avait pas bougé d'un iota, mais ce que j'ignorais, c'est COMMENT j'allais m'y prendre pour pouvoir élaborer et produire mon modèle. Parce que je sentais instinctivement que je désirais acquérir des connaissances théoriques par le biais de la pratique, mon choix s'est alors porté sur un stage qui allait me donner le moyen de mettre mes connaissances en pratique dans différents milieux de travail. Cette option répondait vraiment à mes attentes personnelles et c'est ce qui allait m'habiliter a établir des

---

[1] Harold Stolovitch et Gabriel Larocque, Introduction à la technologie de l'instruction. Ed. Préfontaine inc., Lac St-Jean, 1983, p.10.

liens entre la recherche du savoir et l'action transformatrice en milieu éducatif "[2].

2. Objet de l'intervention

Le cheminement que l'on m'a amenée à faire lors de la session du tronc commun m'a finalement décidée à effectuer un stage qui me permettrait spécifiquement de réaliser mon intervention là où je pourrais mettre en pratique mes expériences vécues ainsi que les bases théoriques acquises jusqu'à maintenant à travers les cours de technologie éducative et de maîtrise. Étant diplômée en pédagogie et ayant oeuvré dans différents milieux du monde de l'éducation depuis vingt ans, je considérais pouvoir me perfectionner dans un champ spécifique, celui de la formation en milieu de travail via la technologie éducationnelle.

Ce stage s'effectuerait à la firme Astell & Associés qui avait été mandatée par l'Agence canadienne de développement international pour réaliser un programme de

---

[2] Université du Québec à Hull, Document de régie interne et réglements. Maîtrise en Éducation, Hull, Avril 1988, p.16.

formation, sous la supervision de monsieur Pierre Astell, conseiller en gestion de projet et en formation, et de monsieur André Dolbec de l'Université du Québec à Hull, agissant à titre de tuteur. Puisqu'un stage doit représenter les réalités d'une profession, je travaillerais à l'élaboration d'un programme de formation sur le cycle de gestion des projets bilatéraux dans le cadre de la décentralisation, pour des clientèles oeuvrant dans le processus bilatéral de l'ACDI, au sein d'une équipe professionnelle multidisciplinaire. J'y tiendrais le rôle de conseillère en formation et j'effectuerais le design pédagogique d'un programme de formation. Le design pédagogique, qui est une approche à la planification de l'enseignement / apprentissage, comporte différentes étapes, telles les méthodes d'analyse, l'application de diverses taxonomies à la rédaction des objectifs d'apprentissage, la mise en place du programme dans le milieu et les évaluations rétroactives entre chaque étape. J'entendais effectuer, sous supervision, toutes les étapes du design pédagogique.

3. Buts, objectifs, limites de l'intervention

3.1 Buts

Par cette intervention, je visais à **participer** très activement à la conception, à l'élaboration et à la diffusion d'un programme de formation sur le processus bilatéral de l'ACDI. Je pourrais y **mettre en pratique** les connaissances théoriques assimilées jusqu'à maintenant, me rendant ainsi apte à la conception du design pédagogique. J'espérais pouvoir **utiliser** ces acquis lors d'emplois ultérieurs dans un domaine connexe.

3.2 Objectifs

- M'intégrer à une équipe de travail pour concevoir, développer et produire un programme de formation.

- Développer une expertise dans l'élaboration de programmes de formation afin d'assurer mon enrichissement professionnel.

- Appliquer mes connaissances théoriques de design

pédagogique, de curriculum, de gestalt, de mesure et évaluation, de changement planifié, du profil d'apprentissage, des théories de l'apprentissage versus les moyens et techniques d'enseignement et de gestion des ressources humaines en milieu de travail.

- Acquérir un savoir-être (une formation professionnelle qui me sera utile dans différents milieux de travail).

3.3 Limites

Le stage visait à me permettre d'obtenir une formation professionnelle, et le milieu de stage devait forcément être un milieu d'emprunt restreint en terme de spécificité ayant sa propre culture et des normes de qualité à respecter. J'aurais à apporter une contribution soutenue, pendant les trois phases du design pédagogique (figure 6), au sein d'une équipe professionnelle et une disponibilité appropriée aux exigences de la fonction. Cependant, comme la cueillette des données ainsi qu'une partie de l'analyse

devaient être effectuées par l'ACDI, je n'aurais pas l'opportunité de travailler sur des outils qui auraient pu me permettre de développer des habiletés à ce niveau.

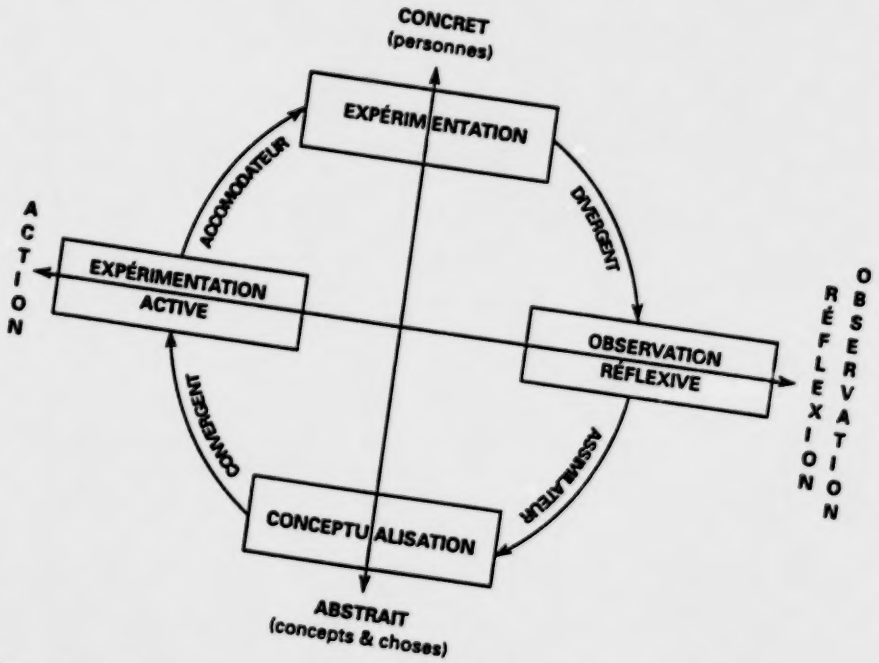
II. LE CADRE THÉORIQUE

1. La recherche du savoir par l'action

Une bonne connaissance de moi-même, de mon mode d'apprentissage et de mes buts personnels visés étaient, au moment où je me suis engagée dans cette démarche d'intervention, des points importants sur lesquels je travaillais spécialement depuis quelques années déjà, et que je voulais retenir. Il m'importait également de retenir l'expérience que j'avais acquise tout au cours de ma vie professionnelle et à laquelle il me serait possible de greffer mes nouveaux apprentissages.

C'est pourquoi j'ai choisi, lors de mon stage d'appliquer principalement le modèle de David Kolb (figure 1), car c'est celui où je me suis le plus reconnue. La pertinence de ce modèle dans un contexte de formation

pratique et professionnelle alliant le processus d'apprentissage à celui de la résolution de problèmes m'a permis de tenir compte de mes besoins de formation dans le milieu tout en favorisant la résolution des problèmes que peut générer ce besoin de formation.



L'inventaire de Kolb: apprentissage expérientiel [3]

Figure 1

[3] Kolb, David A. dans Notes de cours, L'Approche gestalto-humaninste, Dolbec A. et Goulet G., Automne 1987.

Le processus d'apprentissage expérientiel dans ce modèle est constitué de quatre phases successives qui forment un cycle, lequel se répète continuellement chez l'individu.

L'expérience concrète fait référence à l'engagement total de la personne dans le milieu afin que sa pensée soit stimulée par les questionnements et les problèmes qui surgissent spontanément en cours de formation pratique.

L'observation réflexive favorise un certain détachement, un recul par rapport à l'expérience vécue en permettant à la personne de réfléchir sur la signification et la portée de ce vécu. Elle permet la considération de divers points de vue théoriques et la confrontation de ces derniers avec les apprentissages générés par l'expérience pratique du milieu.

La conceptualisation abstraite consiste à créer des concepts et à formuler des généralisations qui intègrent et lient les différentes observations et réflexions sur lesquelles la personne a réfléchi.

L'implication des concepts, l'expérimentation active dans des situations nouvelles permet à la personne de résoudre

des problèmes, de prendre des décisions et finalement d'agir. Cette action est soumise au test de la réalité. La théorie est vérifiée. Il y a alors confirmation ou infirmation, et le cycle recommence.

2. Intérêt du modèle de Kolb dans le cadre de mon stage

Comme l'exprime Kolb la résolution de problèmes fait partie intégrante de la vie d'une personne; elle se greffe sur un problème vécu par la personne et c'est l'implication de cette dernière dans le problème qui en assure la résolution possible.

En utilisant la grille d'analyse de l'inventaire du style d'apprentissage suggéré par Kolb et qui se trouve à l'annexe 1, j'ai pu constater, avant de m'impliquer dans le stage, que mes forces se situaient surtout au niveau de l'observation réflexive et de l'expérimentation concrète. Maintenant, comme le lecteur pourra le remarquer au chapitre IV, je demeure toujours dans le profil du type "divergeur", je tends aussi à me retrouver dans la sphère de "l'adaptateur" et mes habiletés me semblent mieux réparties.

3. Le design pédagogique: action transformatrice en milieu éducatif

Le design pédagogique est un domaine de connaissance qui relève de l'approche systémique. Il tient compte des variables d'un système et il propose une solution à un problème. " Il organise et coordonne les ressources, les procédures, les gens de la meilleure manière possible afin de résoudre des problèmes dans leur contexte global pour atteindre un but précis " (Sherman, 1978)[4]. C'est " une technologie utilisée pour la préparation d'enseignement "[5] .

Quatre modèles avaient, au départ, suscité mon intérêt car ils m'apparaissaient particulièrement simples et facilement adaptables. De plus, ils possédaient tous des éléments importants liés à ma problématique.

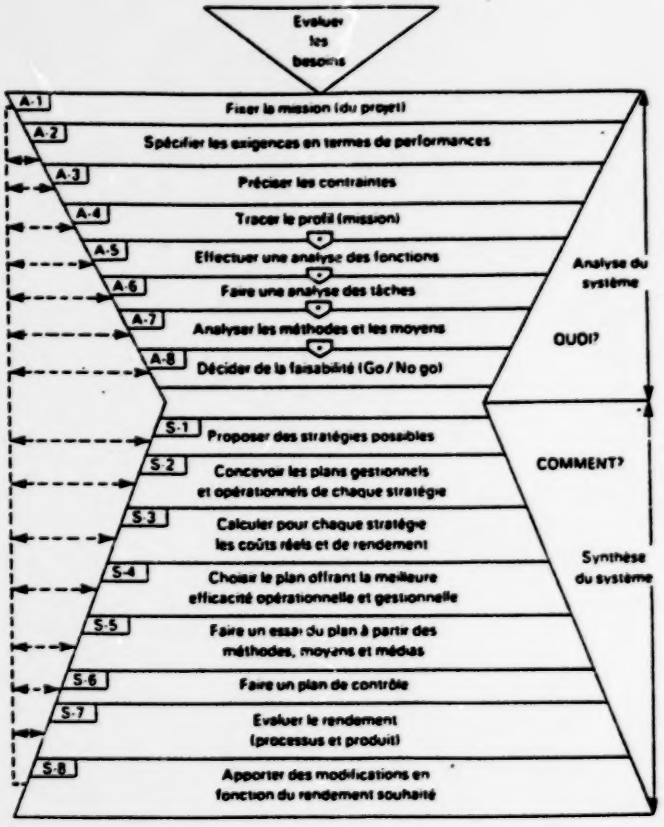
D'abord, celui de Corrigan (Safe) que l'on trouve à la figure 2, parce qu'il a pour fonction d'être un outil de

---

[4] Notes de cours, Technologie éducative, ses fondements, son avenir, Esther Dorval, Automne 1987.

5 Marc Scholer, La Technologie de l'Éducation, Les Presses de l'Université de Montréal, 1983, p.101.

résolution de problèmes, ce qui était, comme on l'a vu précédemment un élément important dans ma problématique.



Le modèle SAFE [6]

Figure 2

---

[6] Corrigan, R. E. dans H. Stolovitvh et G. La Rocque, Introduction à la technologie de l'éducation, St-Jean-sur-Richelieu, Ed. Préfontaines, 1983, p. 69.

Il suggère, dans un premier temps, d'analyser les besoins et ensuite, d'analyser les objectifs, les besoins en équipement, les contraintes, les tâches et les moyens.

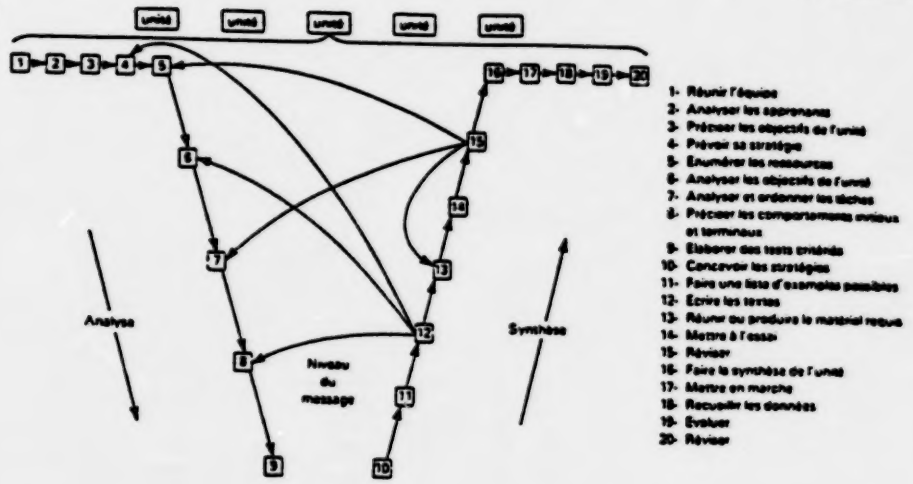
Dans un deuxième temps, il suggère de fixer les stratégies possibles, de délimiter les contraintes et de valider ensuite le plan.

Le fait que ce modèle avait déjà été employé avec succès en plusieurs cas et aussi, son mode linéaire qui paraissait tellement facile d'application, m'attiraient.

Cependant, même s'il répond bien aux exigences relatives à l'élaboration d'un cours de formation, il ne prévoit pas un suivi, ce qui est une partie importante à considérer dans le mandat du client.

Ensuite, celui de Faris-Stowe (figure 3) parce que, dans sa démarche, il invite à la formation d'une équipe. Comme j'allais être intégrée à une équipe de travail lors de mon stage, il était essentiel que je considère un modèle qui tienne compte de cet élément. Ce modèle m'intéressait aussi à cause de ses boucles rétrospectives qui viennent corriger la rigidité linéaire des autres

modèles choisis. De plus, parce que le programme sur lequel j'allais travailler devait être modulaire, à cause des besoins variés de la clientèle à qui il s'adressait, ce modèle me semblait offrir la souplesse nécessaire pour répondre à ce critère.



Le modèle Faris-Stowe [7]

Figure 3

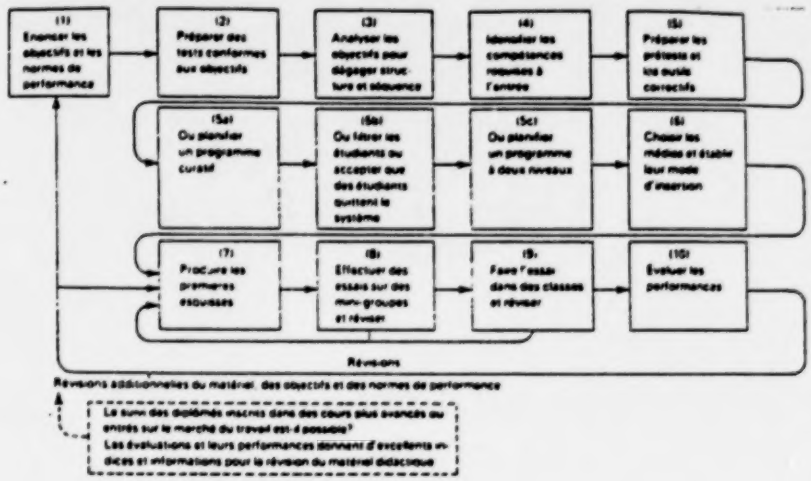
---

[7] Faris, G. et Stowe, R. dans H. Stolovitch et G. La Rocque, Introduction à la Technologie de l'éducation, St-Jean-sur-Richelieu, Ed. Préfontaines, 1983, p. 76.

Malheureusement, il s'est avéré que ce qui m'avait attiré au départ dans ce modèle, soit le fait qu'on évaluait immédiatement chaque étape afin de vérifier la justesse des éléments du modèle (cela me sécurisait), n'était absolument pas approprié, face au mandat du client, à cause du facteur temps. De plus, je trouvais qu'il ne laissait pas beaucoup de liberté à l'adulte dans l'auto-direction de ses propres apprentissages. Ce qu'il me fallait considérer puisque les personnes qui suivent cette formation s'en allaient directement sur le terrain où elles auraient à assumer une partie importante de leur formation.

Enfin, celui de Briggs (figure 4), parce que c'est un modèle détaillé qui utilise la classification de Gagné (objectifs intermédiaires pour atteindre l'objectif visé - drôlement rassurant pour une personne qui travaille avec les programmes du MEQ depuis vingt-cinq ans - analyse des tâches, des étapes, analyse du concept, inventaire du matériel pédagogique, critères d'évaluation et évaluation) afin de structurer les activités d'apprentissage. Ce modèle me semblait être le plus susceptible de convenir à la clientèle de la Firme où j'allais effectuer mon stage. Le fait que ce modèle accorde de l'importance à l'apprenant est un aspect intéressant. Il prévoit des dispositifs de

surveillance et de transformation du système. Il prévoit les compétences requises à l'entrée et il propose des stratégies correctives pour les apprenants à qui il manque des compétences requises face à la norme d'entrée. Il fournit un plan général, sa validation dans des petits



Le modèle de Briggs [8]

Figure 4

---

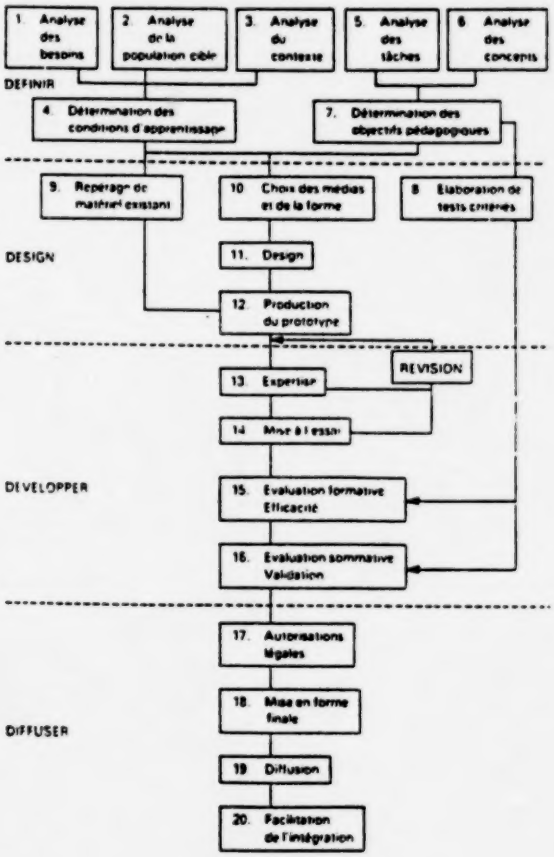
[8] Briggs, L.J. dans H. Stolovitch et G. La Rocque, Introduction à la Technologie de l'éducation, Ed. Préfontaines, 1983, p. 82.

groupes ainsi que l'évaluation des performances. La révision du matériel, à partir d'une évaluation "sommative" était aussi un élément important de ce modèle, particulièrement intéressant par rapport au mandat du client qui disposait déjà d'un matériel très élaboré.

Et finalement, le modèle 4-D (figure 5), parce qu'il se voulait un modèle d'élaboration au double plan de la programmation et du produit. Ce modèle suggère dans sa démarche, de bien définir les besoins de l'apprenant et il insiste sur la nécessité de maintenir constante rétroaction et révision. Il insiste aussi sur l'acquisition de compétences mesurables, observables et vérifiables dans une situation réelle d'apprentissage et sur la qualité et le soin apportés au choix et à la forme des médias. C'était donc, à mon avis, un modèle qui se prêtait bien à des cours donnés en ateliers, ce qui était le cas du destinataire de ce design pédagogique.

Parce qu'il suggère de poursuivre parallèlement l'analyse des tâches, des concepts, du contexte de l'apprenant, compte tenu des possibilités et ressources mises à la dispositions des concepteurs et qu'il insiste aussi sur l'importance de maintenir constantes rétroaction et

révision, ce modèle m'apparaissait complet, pratique et facilement accessible. De plus, ce modèle possède une



Le Modèle 4 - D [9]

Figure 5

---

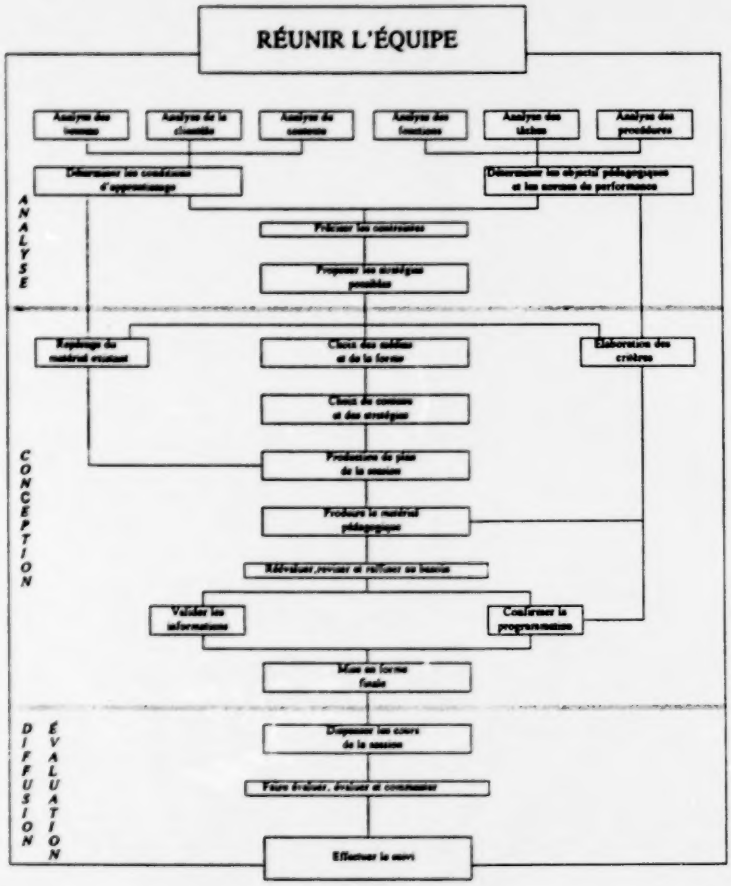
[9] Thiagarajan, S. Semmel, D. et Semmel M.I. dans Introduction à la Technologie de l'éducation, Ed. Préfontaines, 1983, p.90.

qualité que l'on ne retrouve pas dans les autres modèles: il propose un suivi. Critère très important face au mandat du client.

Tous ces modèles me paraissaient posséder des éléments importants liés à ma problématique parce que simples et facilement adaptables.

C'est donc une adaptation de ces quatre modèles de design pédagogique que j'utiliserais en accord avec Monsieur Astell, mon responsable de stage, pour effectuer le programme de formation commandé par l'ACDI pour ses directeurs (trices) de projets sur le terrain.

Dans la première phase de ce modèle adapté que nous avons voulu aussi complet que possible, nous proposons une analyse qui tienne compte des possibilités et ressources mises à la disposition des concepteurs ainsi que des besoins individuels de la clientèle cible. Nous choisissons aussi les personnes à impliquer dans une tâche spécifique et nous suggérons de fixer les stratégies possibles, de préciser les contraintes et de valider ensuite le plan d'action.



Modèle adapté

Figure 6

Dans la deuxième phase, nous avons voulu nous centrer sur les problèmes de l'élaboration du matériel pédagogique, du choix des médias et de l'évaluation. Nous insistons aussi

sur la pertinence de se servir des données recueillies à des fins de révision du matériel et des composantes du contenu pédagogique afin de bien assurer la poursuite de la phase suivante.

Et finalement, après la mise en place du programme, qui devra être réévalué et modifié au besoin, nous prévoyons un suivi, ce qui est tout à fait approprié au contexte de formation du client. Enfin, dans ce modèle adapté, nous avons tenu à bien préciser les tâches d'apprentissage et surtout les conditions y favorisant le succès.

III. LA MÉTHODOLOGIE ET LE DÉROULEMENT DU STAGE

Dans mon projet d'intervention, il avait été prévu que mon stage s'effectuerait en trois temps: la préparation, l'action qui serait l'accomplissement de mon plan d'action, et l'évaluation qui serait l'étape de l'analyse réflexive du stage face à mes objectifs d'apprentissage.

Parce que mes connaissances et surtout mon expérience dans le domaine de la " formation en milieu de travail" étaient limitées, il me fallait d'abord apprivoiser les réalités diverses du domaine et du milieu. Ainsi la connaissance et la compréhension visaient à me donner plus de confiance en moi d'une part et d'autre part, à favoriser la crédibilité de mon discours et de mes actions auprès des intervenants de l'équipe.

1. La préparation

Dès septembre 1989, tel qu'il avait été prévu dans mon projet d'intervention, lors de rencontres avec Monsieur Astell, nous avons échangé sur la formation en milieu de travail (à l'ACDI spécialement) et aussi sur ses

perceptions personnelles par rapport à ce domaine. Son désir d'accroître l'efficacité des différents personnels dans le domaine du développement international, afin qu'ils puissent mieux répondre aux besoins spécifiques de l'ACDI et, ainsi, assurer un meilleur réinvestissement dans le milieu, était très présent. Son intérêt à vouloir améliorer la qualité de la formation interne pour permettre au personnel et à sa relève d'acquérir les connaissances spécifiques sur la livraison de l'aide canadienne (sa conception, sa définition, son développement, sa gestion), était exprimé avec sensibilité et intelligence. Je m'éveillais aux politiques de l'ACDI afin de mieux préparer nos actions futures en conformité avec cette autorité.

Monsieur Astell a une formation de gestionnaire reçue à l'Université Laval; il possède une grande expérience du développement international et connaît bien le processus de formation de l'ACDI. Je m'enrichissais de sa manière d'être et de vivre et je commençais à percevoir, à mieux comprendre mon rôle dans l'actualisation de l'expérience à vivre.

D'un commun accord, nous nous sommes entendus sur mon

rôle au sein de l'équipe multidisciplinaire chargée de concevoir, de développer et de produire un programme de formation sur le cycle de gestion des projets bilatéraux, dans le cadre de la décentralisation, pour des clientèles oeuvrant dans le processus bilatéral de l'ACDI et qui comportait notamment les responsabilités suivantes:

- assister le superviseur dans l'organisation et le contrôle des activités;
- établir le design pédagogique;
- coordonner, diriger et surveiller, sur le plan pédagogique, l'ensemble du processus de développement;
- participer à la détermination des objectifs pédagogiques et des normes de performance;
- participer à la conception, à l'élaboration et à la mise en oeuvre du programme de formation;
- faire le plan de la session de formation;
- participer au choix des animateurs de la session;
- participer à l'organisation logistique de la session;
- évaluer la session de formation.

Afin de bien connaître et comprendre la spécificité du client, afin aussi de me préparer à l'atteinte de mes objectifs de stage et d'apprivoiser le milieu pour

m'assurer un départ solide et articulé comme stagiaire intervenante, toute cette période devait être en même temps consacrée à la lecture et à la poursuite de mon dernier cours prévu: " sujet spécial" en gestion de projet.

Puisque le programme de formation serait élaboré à partir d'une documentation déjà existante à l'ACDI, j'ai donc, tel qu'il avait été prévu, amorcé la lecture et parcouru tous les documents décrivant les cours disponibles produits par l'Agence en Gestion de projet:

- Introduction à la gestion des projets bilatéraux,
- Méthode du cadre logique,
- Gestion de projet,
- Négociation de contrat,
- Administration de contrat,
- Direction d'une équipe de projet,
- Gestion d'une évaluation de projet,

ainsi que l'information parue sur les nouvelles procédures en vigueur.

Le plan méthodologique projeté pour soutenir mon travail

en ce qui concerne l'application de mes connaissances théoriques du processus de la technologie éducationnelle, sous la surveillance et avec le support de mon accompagnateur, devait consister en la réalisation du design pédagogique. Pour ce faire, j'ai, dans ce stade de préparation du stage, analysé et évalué chacun des modèles proposés dans le cadre théorique afin de choisir et adapter celui qui serait le plus susceptible de favoriser le succès du programme de formation.

Pour bien soutenir ma démarche, j'ai lu ou relu certains titres:

- Brien, Robert. Design pédagogique. Québec, Les Éditions St-Yves, 1981.
- Scholer, Marc. La technologie de l'éducation. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1983.
- Stolovitch, Harold et La Rocque, Gabriel., Introduction à la technologie de l'éducation. St-Jean-sur-Richelieu, Ed. Préfontaines, 1983.

J'ai aussi révisé les notes de cours suivis lors de ma maîtrise en éducation, qui pouvaient éventuellement clarifier le sujet afin de me permettre de mieux informer

et supporter les personnes de l'équipe.

Mes lectures ont été ponctuées, selon mes besoins ou bien ceux exprimés par mon superviseur, par des rencontres/échanges où l'on répondait aux questions de l'une et de l'autre, où l'on s'interrogeait ensemble sur la dynamique du projet et où l'on partageait l'information.

C'est également au cours de cette étape de la préparation que j'ai commencé comme il avait été prévu le journal de bord, qui m'a permis d'analyser mon vécu du point de vue des apprentissages réalisés aux niveaux cognitif et affectif lorsque j'ai fait l'évaluation de mon stage. De même, j'y ai résumé toutes les rencontres faites avec mon accompagnateur, Pierre Astell et l'équipe de travail ainsi qu'avec mon tuteur, André Dolbec. De plus, le feedback oral de ces personnes qui ont cheminé avec moi dans ce processus a ainsi été emmagasiné et m'a permis d'orienter ou de réorienter les apprentissages à réaliser, au besoin.

Afin aussi de m'aider à évaluer mes performances et vérifier mes attitudes au sein d'une équipe

professionnelle spécialisée et déjà formée, j'ai bâti une grille d'auto-évaluation (annexe 2). Et tel qu'il avait é ś prévu dans mon projet d'intervention, cette grille, en plus d'être mon propre outil d'évaluation, serait également utilisée par mon accompagnateur lors de l'évaluation de mon stage.

Sans cette période préparatoire, il m'aurait été très difficile de vivre l'expérience en appliquant le modèle de Kolb tel que je l'avais prévu dans mon projet d'intervention. Puisque j'ai dû m'intégrer à une équipe déjà formée et que c'était la première fois que je vivais une telle expérience, il m'a fallu un temps d'observation, de réflexion et d'échange afin d'aller puiser toute l'information nécessaire pour maximiser mes apprentissages ultérieurs grâce à l'expérience concrète de mon intervention. Cette période, presqu'aussi longue que le stage, m'a permis de voir et de sentir l'interrelation entre les individus qu'il m'aurait sans doute été difficile de percevoir dans le feu de l'action.

J'ai remarqué comment chaque personne travaillait très fort en tant que professionnelle et s'impliquait à fond dans ce rôle. La prise de position comme personne et le

support entre les personnes ont été implicites dans l'équipe et j'y ai perçu une bonne relation intime et amicale.

C'est ainsi que, à la suite de ces observations, j'ai pu bien m'intégrer à l'équipe, respectueuse de ce qui était vécu et mes co-équipiers ont semblé très bien se porter et s'épanouir dans ce contexte.

2. L'action

Comme prévu, mon stage à la Firme Astell et Associés, dont le but était ma participation active à tout le processus de conception et d'application d'un programme de formation en milieu de travail, a débuté en janvier 90, à raison de trois journées/semaine pendant toute la durée du stage, pour se terminer, après cinq mois d'une activité intense très enrichissante, en mai 90. Le contrat de stage présenté en annexe 3 permettra au lecteur de bien saisir la nature de ce stage dans sa globalité.

L'un des objectifs de mon stage était "d'être en mesure de travailler au sein d'une équipe professionnelle pour

produire un design pédagogique". Dès le départ, puisque l'interaction participative m'apparaissait très importante pour la continuité du projet, et afin d'assurer la disponibilité, l'écoute et l'ouverture aux besoins, aux désirs et aux intérêts des membres de l'équipe, afin aussi d'assurer des échanges structurés et valables, les membres de l'équipe se sont réunis, selon ce qu'il avait été convenu, une fois par semaine, pendant toute la durée du projet, conformément à l'ordre du jour suivant:

- brève description des activités où nous faisions le point sur le travail réalisé par chacune des personnes durant la semaine et où nous vérifiions que tout ce qui avait été prévu dans l'échéancier était bien accompli afin de poursuivre dans les délais prévus;
- climat de travail;
- interactions (observations, interventions, réactions);
- matériel de support (cas, acétates, tableau mural, documents);
- réajustements nécessaires faits au fur et à mesure, cela pour éviter des changements précipités et sans continuité;

- travail à réaliser pour la prochaine rencontre du groupe.

Ensemble, avant d'amorcer la production et, à la lumière du modèle de design pédagogique adapté que l'on retrouve à la figure 6, nous avons reconstitué le déroulement du processus et du cheminement proposés pour réaliser le programme de formation. D'un commun accord, le projet pouvait donc se mettre en branle selon le plan d'action prévu.

2.1 Première phase du modèle adapté: l'analyse

Dans la première phase de notre design, nous proposions une analyse qui tienne compte des possibilités et ressources mises à la disposition des concepteurs ainsi que des besoins individuels de la clientèle cible. Nous recommandions aussi les personnes à impliquer dans une tâche spécifique (recherche, production de la documentation de base et références, conception des différents modules, matériel pédagogique, présentation, animation) et suggérions de fixer les stratégies possibles, de préciser les contraintes et de valider ensuite le plan d'action.

A. Les besoins

a. Analyse de la clientèle

L'analyse des données recueillies au moyen d'un questionnaire préparé par l'ACDI qui l'avait elle-même soumis aux participants, et d'entrevues effectuées par notre équipe auprès des participants désignés pour la session de formation a démontré que:

- la majorité oeuvrait aux Services professionnels de l'ACDI;
- ils avaient suivi pour la plupart quelques-uns des cours en gestion de projets disponibles à l'Agence (moyenne = 3 à 6 cours);
- ils avaient une idée des outils préconisés pour la gestion et le suivi des projets;
- ils auraient à assumer le rôle de Chef d'équipe de projet et voir à ce que toutes les étapes du cycle de gestion des projets bilatéraux soient appliquées.

b. Analyse des tâches et des procédures terrain

Les structures organisationnelles utilisées s'adressaient aux pays suivants: Côte d'Ivoire (Abidjan), Sénégal (Dakar), Burkina Faso (Wagadougou), Mali (Bamako) et Niger (Niamey).

Principes de base

i. Les postes décentralisés avaient, sous l'autorité de l'Ambassadeur ou du Chef de mission, un Directeur assisté de Directeurs adjoints techniques.

ii. L'autorité et l'imputabilité quant à la livraison des projets d'aide allaient être transférées au terrain.

iii. Bien que plusieurs ressources d'appui canadiennes devaient être relocalisées da ns les postes-terrain, des consultants lo caux pourraient être engagés dans le pays concerné.

Communications

i. Les professionnels "terrain", selon leur domaine d'expertise, devaient communiquer avec l'ACDI/ Siège pour les informer du déroulement des projets, demander leur avis et leur assistance si besoin il y avait.

ii. Un courrier électronique serait mis en place pour l'envoi d'information non-classifiée. Le matériel classifié serait acheminé par télex ou courrier diplomatique.

iii. Les communications s'adressant à des secteurs particuliers utiliseraient le FAX avec copie au Bureau concerné.

Rôle et fonctions

L'équipe de projet est la pierre angulaire, la cheville ouvrière de la gestion de projets. Sous la direction de leur Chef, les différents acteurs de l'équipe devaient s'acquitter des

rôles suivants:

i. Au niveau des opérations:

(1) L'agent d'exécution canadien est responsable de la mise en oeuvre du projet en conformité avec les documents d'approbation du projet reflétés fidèlement dans le contrat qui le lie avec l'ACDI.

(2) L'équipe de projet, appuyée au besoin par des ressources externes utiles, est responsable de s'assurer que l'agent d'exécution s'acquitte de son mandat et des modifications nécessaires qui, de temps à autre, viennent le changer.

(3) Le chef de l'équipe dirige l'équipe de projet et s'assure du suivi des décisions prises.

(4) Le directeur de programme s'assure que les équipes de projet, dans leur

direction, fonctionnent bien (composition fonctionnelle, réunions périodiques, rapports précis des décisions prises avec les échéanciers et responsabilités de chacun, suivi régulier, rapport au vice-président des problèmes sérieux).

(5) Le vice-président est responsable de s'assurer que les directeurs attachent l'importance voulue au fonctionnement des équipes de projet et portent à son attention les problèmes et les décisions majeures.

ii. Au niveau de la planification:

(1) Le directeur, ayant reçu une requête acceptable, initie la composition d'une équipe de projet et en informe le vice-président.

(2) Le rôle de l'équipe de projet est d'assurer i) que les études nécessaires

sont faites pour mesurer la pertinence du projet; ii) que le cas échéant, un MIP [mémoire d'identification de projet] et un MAP [mémoire d'approbation de projet] soient préparés en conformité avec les directives à cet effet.

c. **Critères retenus**

Eu égard aux points a et b et compte tenu de l'élément "temps" en regard des affectations terrain des participants, nous avons épuré les recoupements du programme de formation ACDI et avons établi les stratégies économiques dans le temps pour en arriver aux critères suivants retenus pour le design de la session de formation:

- aucun préalable n'a été exigé pour participer à la session;
- l'ensemble des cours disponibles en gestion de projet de l'ACDI (24.5 jours) a été actualisé et compressé en une session de dix jours;
- les cours de la session de formation ont été

développés selon l'approche micro-modulaire afin de permettre aux participants qui ne pouvaient assister à tous les cours de parfaire eux-mêmes leur formation.

B. Les objectifs pédagogiques

a. But

Il nous fallait amener le participant à parfaire ses connaissances et mieux comprendre le cycle de gestion des projets bilatéraux de l'ACDI, et à acquérir les habiletés dont il avait besoin pour répondre adéquatement à ses nouvelles fonctions.

b. Objectifs généraux

Les cours qui ont été élaborés à partir de cette composante ont examiné sommairement les règles, normes et procédures régissant le cycle de gestion d'un projet bilatéral et devaient permettre à chaque participant:

i. Sur le plan cognitif

(1) de comprendre la structure multidisciplinaire de gestion, sa responsabilité et son imputabilité;

(2) de reconnaître les étapes et le processus de la planification, de la formulation, de l'élaboration et de l'analyse de projet;

(3) de comprendre suffisamment le cycle budgétaire des projets bilatéraux pour pouvoir en tenir compte;

(4) de reconnaître l'ordre chronologique des événements et des activités d'un projet bilatéral à partir de la demande initiale jusqu'à la fermeture du projet;

(5) de comprendre et de maîtriser l'utilisation des outils de gestion préconisés tels le Cadre logique, la Gestion par activité, le Plan contractuel et ce, de façon à pouvoir les mettre en application;

(6) de reconnaître le processus d'approbation des projets et des

différents niveaux d'autorisation;

(7) de reconnaître le processus d'administration et de suivi des contrats;

(8) de reconnaître les étapes d'une évaluation de projet.

ii. Sur le plan des habiletés

(1) de travailler en équipe de façon efficace;

(2) d'être en mesure d'utiliser, de façon judicieuse, les règles, normes et procédures s'appliquant à l'ensemble des activités du cycle de gestion des projets bilatéraux;

(3) d'utiliser efficacement les outils préconisés par l'ACDI pour la planification, la mise en oeuvre et le suivi des projets bilatéraux;

(4) de gérer efficacement les projets bilatéraux dont il pourrait être responsable dans ses fonctions éventuelles;

(5) d'utiliser efficacement les outils préconisés par l'ACDI pour la planification, la mise en oeuvre et le suivi des projets bilatéraux.

iii. Sur le plan affectif

(1) de réfléchir à la façon dont il peut tirer parti du changement (décentralisation);

(2) de réfléchir à l'influence qu'il aura sur son entourage face à ce changement;

(3) de manifester le désir d'appliquer à des situations concrètes le nouveau modèle du cycle de gestion de projet préconisé par l'ACDI.

C'est sur la foi de ces analyses que nous avons été en mesure de dégager les conditions d'apprentissage, de préciser les normes de performance et exigences à combler, et d'énoncer les objectifs pédagogiques pour fusionner avec les stratégies et les médias de la phase opérationnelle du design.

2.2 Deuxième phase du modèle adapté: la conception

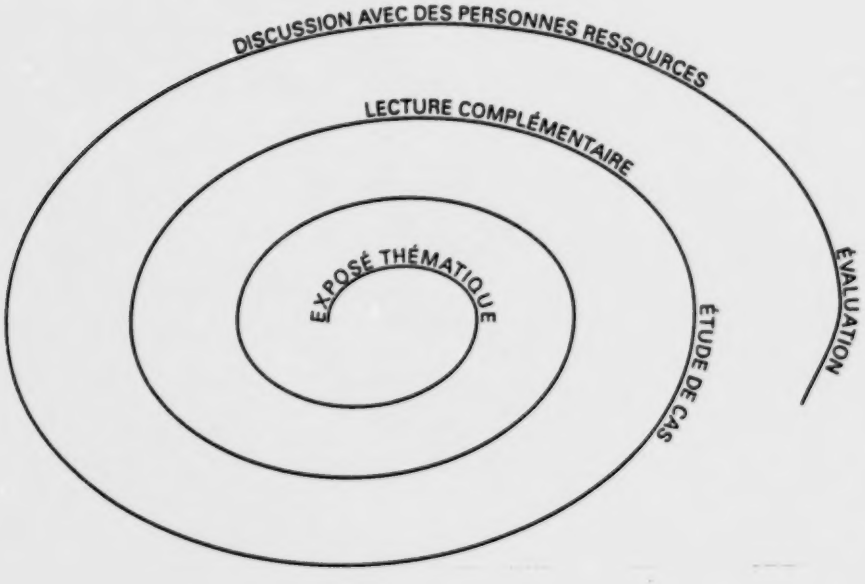
Il va sans dire que cette phase développementale du design a été pour nous tous - et pour moi, celle qui a permis de rencontrer mes objectifs de stage - une période très intense. Tel que prévu, c'est ici que nous avons abordé le développement des cours par séquence logique du cycle de gestion des projets bilatéraux, compte tenu des besoins préalablement définis et des temps de formation. Cela bien entendu en prenant comme point de départ le repérage de la documentation de base et du matériel pédagogique déjà produits pour les modules de formation interne de l'ACDI, et après la production du plan de la session de formation qui s'étalerait sur une période de deux semaines, soit dix jours de cours pour couvrir l'ensemble des douze modules. L'ordre de ce plan qui est présenté à l'annexe 4 a dû être légèrement modifié lors de la diffusion afin d'accommoder l'un des animateurs qui ne pouvait se libérer les jours prévus.

De même, parallèlement, pour ajouter une dimension plus concrète à la théorie, nous avons choisi de développer le matériel pédagogique à partir d'un cas vécu. Ce

cas, qui serait également utilisé pendant toute la durée de la session,sera accompagné d'un texte écrit relativement à l'exposé du jour, de diapositives déjà produites par l'ACDI, de la tâche du groupe à réaliser en collaboration, ainsi que de consignes assignant les rôles, la durée de l'activité et autres indices utiles à l'avancement de l'activité. Aussi, afin de transmettre le maximum d'informations, chacun des cours, qui sera dispensé sous forme d'exposé thématique, sera soutenu par des acétates couleur, en trois ou quatre volets, expliquant par schémas, tableaux ou diagrammes les messages particulièrement complexes, ou résumant l'essentiel de l'exposé du jour. Ces acétates seront ensuite regroupées dans un cahier que l'on remettra aux participants qui pourront s'y référer au besoin lorsqu'ils seront sur le terrain. Ces acétates seront aussi utilisées, lors de la dernière présentation, pour faire la synthèse du cycle de gestion de projets.

Ainsi, le processus d'apprentissage que je tente d'illustrer à la figure 7 sera réalisé. Pour les participants, cette émergence avec la réalité leur permettra d'amplifier les acquisitions en réfléchissant

sur une expérience appuyée sur le vécu (étude de cas) et de les formaliser verbalement. En même temps, ce modèle (figure 7) nous permettra de nous ajuster, au fur et à mesure, aux besoins des participants ayant peu ou prou d'expérience dans le cycle de gestion de projets bilatéraux.



Méthodologie retenue pour réaliser le processus d'apprentissage

Figure 7

Tout le contenu des différents matériels pédagogiques a été composé à partir d'informations qui nous ont servi à produire et à structurer les jeux de rôles - qui conviendraient particulièrement au contexte de petits groupes de nos ateliers -, ainsi qu'à planifier, pour chacun des modules, des rencontres avec des personnes ressources afin de favoriser les échanges d'information, et permettre aux participants de profiter des expériences concrètes déjà réalisées, et leur offrir en même temps un choix alternatif aux solutions qui seraient apportées lors de l'étude de cas. Cela permettra d'atteindre les objectifs affectifs et cognitifs prévus tels que la prise de conscience par les participants de leurs attitudes et motivations, et l'intégration de connaissances de sources diverses ainsi que leur application à la solution de problème qu'impliquait la mise en situation. De plus, une charte murale du cycle de gestion de projets bilatéraux sera affichée pendant toute la session de formation afin de faciliter la compréhension du processus logique et de la rendre plus accessible. Aussi, afin de maximiser les apprentissages dans les meilleures conditions possibles et parce que notre modèle nous permet en même temps de nous ajuster aux besoins des participants, nous avons bâti une fiche d'évaluation

(annexe 5) à laquelle chacun d'eux devra répondre à la fin de chaque module. Ce qui nous permettra d'apporter des correctifs au besoin et de vérifier le niveau de satisfaction.

Chacun des modules, ainsi que le matériel pédagogique s'y rattachant, a été évalué et validé par une équipe de spécialistes du contenu du Service de l'évaluation de l'ACDI, avant la mise en forme finale. C'est la seule étape du design à laquelle je n'ai pas participé et bien que je ne connaisse pas son système d'évaluation et que je n'aie pas vu les grilles utilisées par les évaluateurs, j'ai trouvé leurs observations très pertinentes. Leurs remarques liées à leur pratique professionnelle ainsi que leurs recommandations se situaient surtout au niveau de la complexité et des difficultés des séquences d'apprentissage par rapport à la compréhension spécifique du domaine.

J'avais déjà informé toutes les personnes de l'équipe de cette procédure de sorte que lors de la production, nous en avons suivi les consignes sans viser les standards professionnels que nous n'avons appliqués qu'à la mise en forme finale, après révision et confirmation du programme

par les experts de l'ACDI.

La réalisation de chacune des étapes nécessaires à la mise sur pied de la session de formation a exigé un calendrier d'exécution précis des activités que nous avons été en mesure de respecter. La collaboration au niveau des tâches et le support de toutes les personnes entre elles ont été manifestes pendant toute la production qui a été l'un des moments les plus intenses du projet.

J'ai pu vérifier ici l'opérationnalisation du modèle de Kolb (les personnes de l'équipe y avaient déjà été familiarisées lors de formation antérieure) où effectivement les attitudes individuelles et la prise de conscience modifient l'attitude globale de l'équipe. Tout le monde s'est épaulé pour la réalisation des activités prévues en vue de la session de formation qui s'est déroulée tel que prévu selon le plan proposé (annexe 4).

L'une des limites de mon stage étant que tout le matériel pédagogique produit pour réaliser le programme de formation était et devait demeurer la propriété du client

de l'intervention, soit l'ACDI, il m'est donc impossible de le présenter en annexe.

2.3 Troisième phase du modèle adapté: la diffusion et l'évaluation

Je vais surtout m'attarder ici à l'aspect évaluation plutôt qu'à celui de la diffusion où je n'ai eu qu'un rôle minime à jouer puisque mon mandat (la mise en oeuvre du programme de formation était maintenant complétée) se limitait à l'observation. Après avoir vérifié que tout fonctionnait comme prévu, je devenais alors une simple spectatrice. Comme nous avions planifié, mon superviseur et moi, de nous réunir tous les soirs après les cours pour évaluer la journée, je notais les réactions et les commentaires qui, avec les évaluations des apprenants, nous ont permis d'apporter les correctifs appropriés dès le lendemain, si nécessaire. J'ai ainsi assisté à tous les cours de la session et j'ai réalisé que - dans l'ensemble - les exposés donnés par des professionnels compétents et efficaces étaient clairs surtout parce qu'ils étaient bien appuyés par des acétates couleurs intelligibles et significatives, en plus d'être fort intéressantes

à cause de leur format en trois ou quatre volets. L'étude de cas qui proposait d'amplifier les acquisitions en réfléchissant sur une expérience vécue a permis aux participants d'échanger, d'exprimer leur sentiment face à une situation qu'ils auraient à vivre sous peu, de comprendre les éléments complexes du sujet traité et d'évaluer leurs craintes. La discussion libre en fin de journée (la plupart du temps tout le monde y a assisté) a répondu aux besoins des apprenants que l'étude de cas semblait inciter à s'interroger davantage sur l'aspect traité et, en plus de leur permettre de profiter de l'expérience concrète d'une tierce personne, est venu compléter et approfondir l'exposé du matin.

Immédiatement après la session de formation, afin de préparer la rencontre qui aurait lieu avec le client de l'intervention, l'équipe s'est réunie une dernière fois pour faire, entre autres, la compilation et l'analyse des résultats des évaluations.

C'est en accord avec l'équipe et Monsieur Astell que je vous fais part de ce qui suit.

A. Résultats des évaluations

La compilation des questionnaires d'évaluation de chacun des modules de formation montre un haut niveau de satisfaction des participants tel que constaté lors de la compilation des résultats présentés à l'annexe 6. En effet, les participants devaient qualifier, sur une échelle de 0 à 5, leur niveau de satisfaction ou d'insatisfaction. Quatre-vingt-deux pour cent des répondants ont été très satisfaits et quatre-vingt-dix-huit pour cent ont qualifié leur session d'excellente.

a. Analyse de l'atteinte du but

Tenant compte du but fixé au départ, c'est-à-dire " amener les participants à acquérir les habiletés dont ils ont besoin pour répondre adéquatement à leurs nouvelles fonctions ", le résultat des évaluations faites après chaque module montre que les participants ont maintenant toute l'information et la formation pour gérer efficacement les projets et ce, en accord avec le cycle de gestion des projets bilatéraux.

Il nous est permis de croire que les participants sont en mesure de travailler en équipe de façon efficace dans un cadre décentralisé, d'utiliser, de façon judicieuse, les règles, normes et procédures du cycle de gestion des projets bilatéraux, d'utiliser adéquatement les outils préconisés par l'ACDI et enfin, de gérer efficacement les projets bilatéraux dont ils pourront être responsables dans leurs fonctions éventuelles.

b. Analyse de l'atteinte des objectifs pédagogiques

Sur le plan cognitif, nous pouvons constater que les participants ont bien compris la structure multidisciplinaire de gestion, leurs responsabilités et leur imputabilité. Cependant, il apparaît qu'il demeure encore quelque précision à apporter quant à l'imputabilité.

Nous avons aussi constaté que les participants sont en mesure de comprendre le cycle budgétaire des projets bilatéraux.

Si l'on s'appuie sur l'étude du cas progressif lors de la session, nous pouvons aussi constater que les participants sont maintenant en mesure de comprendre et de maîtriser l'utilisation des outils de gestion de façon à pouvoir les mettre en application.

Nous pouvons également constater que les participants sont en mesure de reconnaître les étapes et le processus de la planification, de la formulation, de l'élaboration et de l'analyse de projets;

i. de reconnaître l'ordre chronologique des événements et des activités d'un projet bilatéral, particulièrement à la suite de la synthèse séquentielle du cycle de projet présentée au dernier jour;

ii. de reconnaître le processus d'approbation des projets et des différents niveaux d'autorisation. A cet effet, il leur sera remis une matrice illustrant les niveaux d'autorisation et d'approbation ainsi que

les signatures s'y rattachant;

iii. et, finalement, de reconnaître le processus d'administration et de suivi des contrats, ainsi que les étapes d'une évaluation de projets.

B. Constatations de l'équipe

L'équipe a constaté, d'après l'analyse des évaluations produites par les participants et les commentaires des animateurs, que:

a. certains acétates contiennent beaucoup trop d'information, ce qui a pour effet de diminuer de beaucoup l'impact pédagogique recherché par ce support visuel. Il y aurait lieu de les décharger et d'en restreindre le nombre en fonction du contexte (clients, lieux, temps, etc.).

b. les documents sont, en général, non seulement des supports pédagogiques valables, mais aussi des instruments de référence

suffisamment clairs et précis pour une utilisation rapide et efficace. La connaissance de leur existence a créé une demande de la part d'utilisateurs éventuels, ce qui pourrait exiger la réimpression d'une certaine quantité.

c. le processus logique, supporté par la charte murale, a été très apprécié et rendait la compréhension des participants beaucoup plus simple et accessible. Il y aurait lieu de l'actualiser pour tenir compte de la nouvelle présentation du cycle de projet bilatéral et des nouvelles exigences qui seront en vigueur. Il serait très à propos de l'utiliser dans tous les cours pour bien situer les participants

C. Recommandations de l'équipe

a. Recommandations sur la documentation

Pour une utilisation ultérieure, la documentation sur la décentralisation devra être ajustée en

fonction des nouvelles procédures qui seront en vigueur lors de l'utilisation.

Au cas où la documentation serait utilisée dans une autre Direction géographique, il y aurait lieu d'en rédiger certaines parties spécifiques, étant donné le fonctionnement différent.

b. <u>Recommandation sur la participation</u>

Quelques participants ont trouvé assez pénible d'avoir à suivre une session de formation intensive en plus des tâches reliées à leur travail et à leur mobilisation prochaine. Il y aurait lieu de les libérer le plus possible afin de leur permettre de profiter au maximum d'une telle session de formation.

D. Compression éventuelle de la session

Comme il a été mentionné que cette session de formation sur le cycle de gestion des projets bilatéraux pourrait se donner sur le terrain et

qu'il serait préférable d'envisager une compression additionnelle à cinq (5) jours de cours intensifs, l'équipe croit, après analyse de la présente session, que la réalisation d'un tel projet serait possible moyennant les prémisses suivantes:

a. il y aurait une production de matériel pré-cours simple, clair et précis pour préparer le futur participant à la première journée de cours.
b. la documentation utilisée serait sensiblement la même, mais actualisée.
c. un cas progressif serait élaboré afin de permettre au participant de vivre, étape par étape, le processus du cycle de projet bilatéral.
d. les supports pédagogiques utilisés seraient: des acétates, le tableau mural " cycle de projet ", des films et des activités pédagogiques telles jeux de rôles, mise en situation, etc.
e. les participants seraient libérés de leurs fonctions et réunis en " vase clos ".
f. la session complète s'étendrait sur une

période de cinq (5) jours. Ce qui totaliserait une formation de cinquante-cinq (55) heures.

g. un total de seize (16) participants serait divisé en quatre (4) groupes et deux animateurs seraient requis.

IV. ANALYSE DE L'INTERVENTION VÉCUE

1. Analyse de l'atteinte des buts

Au départ, je visais par cette intervention à participer très activement à la conception, à l'élaboration et à la diffusion d'un programme de formation où je pourrais mettre en pratique les connaissances théoriques assimilées au cours de ma maîtrise en éducation et ce, pour m'habiliter à la conception et à la réalisation d'un design pédagogique en m'intégrant à une équipe de travail multidisciplinaire.

Ce stage échelonné sur plusieurs mois, m'a permis d'exercer ma fonction de conseillère en formation telle que décrite au chapitre III, d'expérimenter mes connaissances et de contribuer à toutes les étapes retenues par l'équipe pour la réalisation du programme de formation. Il m'a permis aussi de vivre des expériences structurées et m'a conscientisée à une réalité remplie de défis au niveau de la gestion du temps (temps restreint de production et accès rapide à des ressources externes) et des relations humaines diversifiées.

Je suis maintenant apte à travailler en équipe de façon efficace. J'ai appris à transiger avec les collègues, à établir des contacts pertinents et à négocier. J'ai appris à prendre des décisions dans l'incertitude en tenant compte des priorités. J'ai appris à déléguer les responsabilités (j'ai la fâcheuse habitude de tout faire moi-même - c'est plus facile, ça évite les discussions et surtout ça m'évite de perdre patience quand les personnes ne comprennent pas) pour pouvoir mieux gérer mon temps. J'ai appris à découvrir les opportunités et à les développer. J'ai appris à m'analyser moi-même dans le contexte de mon intervention face à la compréhension de la tâche, à mes objectifs personnels et ceux de l'équipe, à mon ouverture sur les autres. Je dois dire que c'est cette habileté qui m'a donné le plus de fil à retordre et Monsieur Astell s'est beaucoup investi pour me faire comprendre, me faire réaliser que mes capacités n'étaient pas en cause parce qu'on me faisait une remarque sur un comportement ou une attitude. J'ai compris . . . un peu. C'est encore difficile pour moi, le vieux réflexe "du coeur dans le talons" est tenace mais j'essaie de garder à l'esprit, lorsque je revis des situations semblables, que c'est seulement une attitude bien précise qui est en cause, pas moi, et que j'ai le

pouvoir de la modifier.

2. Analyse de l'atteinte de mes objectifs

En regard de mes objectifs de stage, tous les moments de mon stage ont été imprégnés de l'importance accordée à l'ensemble des activités du design pédagogique. Pour mon superviseur, une très grande importance devait y être accordée, de même que son aspect pédagogique ainsi que ma capacité à travailler au sein d'une équipe professionnelle. Je me suis impliquée à fond comme personne et comme professionnelle dans cette expérience et cela m'a demandé du temps, de la disponibilité et de la souplesse.

Souvent, à travers les rencontres et tous les moments passés avec les professionnels de l'équipe, j'ai eu l'occasion de partager mes connaissances ainsi que mon expérience. Ce fut fort valorisant, et les gens du milieu d'accueil semblaient aussi en ressentir de la satisfaction. L'organisation et la qualité du milieu ont été des facteurs importants pour moi parce qu'ils m'ont permis de me sentir vite en confiance.

Les échanges, les nombreuses heures à travailler ensemble, l'esprit de collaboration et la disponibilité de tous, les périodes de temps aussi passées avec mon superviseur m'ont permis d'assurer des échanges enrichissants et efficaces avec les différents professionnels qui faisaient appel à moi. Tout cela m'a motivée à m'impliquer à fond dans le stage et a, sans aucun doute, influencé la qualité de l'intervention et aussi la qualité de ma présence dans les réunions.

L'apprentissage expérientiel n'est pas séparé du processus pédagogique. Ils se fondent l'un dans l'autre et ils sont très liés à la capacité d'écoute. Souvent, lors de mon stage, j'ai pu vérifier que mon expérience dans l'enseignement (enseigner exige une ouverture à l'autre) me fut très profitable et certainement, très avantageux. Pouvoir faire confiance à son expérience, autant personnelle que professionnelle, afin de pouvoir apporter aux autres est sécurisant dans un contexte tellement différent de celui auquel on est habitué. Pouvoir faire confiance à ses connaissances et à son expérience engendre une impression de solidité, une détente aussi et parfois même un certain sens de l'humour. Ce qui m'a été très opportun dans mon rôle de

Les échanges, les nombreuses heures à travailler ensemble, l'esprit de collaboration et la disponibilité de tous, les périodes de temps aussi passées avec mon superviseur m'ont permis d'assurer des échanges enrichissants et efficaces avec les différents professionnels qui faisaient appel à moi. Tout cela m'a motivée à m'impliquer à fond dans le stage et a, sans aucun doute, influencé la qualité de l'intervention et aussi la qualité de ma présence dans les réunions.

L'apprentissage expérientiel n'est pas séparé du processus pédagogique. Ils se fondent l'un dans l'autre et ils sont très liés à la capacité d'écoute. Souvent, lors de mon stage, j'ai pu vérifier que mon expérience dans l'enseignement (enseigner exige une ouverture à l'autre) me fut très profitable et certainement, très avantageux. Pouvoir faire confiance à son expérience, autant personnelle que professionnelle, afin de pouvoir apporter aux autres est sécurisant dans un contexte tellement différent de celui auquel on est habitué. Pouvoir faire confiance à ses connaissances et à son expérience engendre une impression de solidité, une détente aussi et parfois même un certain sens de l'humour. Ce qui m'a été très opportun dans mon rôle de

conseillère en formation qui exigeait, en plus des qualités de leadership, une excellente souplesse, une bonne capacité d'adaptation et une large ouverture d'esprit.

J'ai pu vérifier aussi la valeur du modèle de Kolb. En effet, je suis passée par les quatre étapes décrites. Après différentes observations et réflexions, j'ai réalisé mon besoin de revenir, de replonger dans l'expérience concrète, de réfléchir à nouveau pour arriver à une solution. J'ai absolument besoin d'aller vérifier la théorie dans la réalité concrète avant de pouvoir y réfléchir de nouveau. C'est ce que, moi, j'ai toujours appelé "décanter", pour expliquer ma façon de fonctionner. Maintenant que je peux l'expliquer plus "scientifiquement", je sais aussi que je peux me servir des types "divergeur", "convergeur" et "adaptateur", car ils me permettent d'utiliser mon imagination, d'expérimenter, de réaliser, d'exécuter, d'appliquer de façon pratique les notions théoriques. Le profil assimilateur est définitivement celui où je me sens le moins à l'aise, car je n'aime pas vivre avec des notions abstraites. Plutôt que de m'arrêter pour réfléchir, l'observation me permet de réfléchir.

Tout au long du stage, et avec l'expérience de mon accompagnateur, j'ai pu, par mes observations et réflexions, entrer ouvertement dans l'expérience en me laissant imprégner et en accueillant tout ce que cela soulève (idées, images, souvenirs, etc.) , et formuler ainsi des concepts abstraits et des généralisations qui ont donné suite à des hypothèses. Monsieur Pierre Astell (mon superviseur de stage) et moi avons vérifié ces hypothèses dans des actions ultérieures et ainsi avons fait naître des situations nouvelles. Les apprentissages ainsi réalisés m'ont constamment remis entre les mains la responsabilité de résoudre le ou les problèmes rencontrés comme stagiaire. Évidemment, le support de mon accompagnateur, en raison de son expérience très réelle du milieu, a été un élément de toute première importance dans ce processus. Sans cela, à bien des moments, il m'aurait été impossible d'actualiser mes compétences théoriques.

C'est ainsi, toujours en gardant en tête le modèle de Kolb, que je me suis rendue compte que les quatre phases ne devaient être perçues en fait que comme des prédominances, exactement comme lorsqu'il parle des styles d'apprentissages. J'ai compris que l'une découle

de l'autre.

Je me suis montrée capable de vivre le cycle d'apprentissage expérientiel et il me semble qu'en cours de stage, à l'aide de l'auto-évaluation que je faisais régulièrement avec Monsieur Astell, il y ait eu amélioration. Mes efforts pour m'impliquer davantage dans l'expérience concrète et pouvoir mieux conceptualiser n'ont pas été vains. L'équipe favorisant l'interaction, je suis arrivée à communiquer mon information efficacement, à prendre des décisions et à résoudre des problèmes.

Avant le stage, je peux dire que j'avais une certaine connaissance du modèle de Kolb, mais maintenant, après cette expérience, je peux affirmer que je comprends son modèle. Je le saisis mieux, je perçois plus clairement chaque élément et je vois plus facilement les liens entre chaque aspect.

J'ai constaté à travers le stage que l'application du modèle de Kolb permettait de résoudre cognitivement des problèmes, mais aussi d'améliorer les contacts humains et de favoriser une actualisation de soi. De plus, qu'il

incitait à une sorte de conscientisation et de complicité entre soi et les autres.

L'auto-évaluation étant partie intégrante de mon stage, mon journal de bord s'est révélé un document de réflexion essentiel, car il m'a permis de faire le point régulièrement et il m'a été d'un précieux secours, lorsqu'il s'est agi pour Monsieur Astell et moi-même de faire l'évaluation globale de mon stage (annexe 7). Me questionner sur mes propres interventions m'a sûrement permis un meilleur contact avec les autres, m'a évité de répéter des erreurs et j'ai pu ainsi offrir un service plus humain et plus efficace.

Tout cela, m'a permis de me connaître davantage, d'être plus consciente de mes forces et de mes points faibles que je travaille à améliorer ou à compenser afin de mieux transmettre mes messages.

Partant des connaissances obtenus dans le cadre de la maîtrise et plus spécialement des cours que j'avais suivis en technologie de l'éducation dont l'un des aspects intéressants de ce domaine est qu'il vise spécifiquement la formation en milieu de travail, j'ai

réussi à m'intégrer, à m'impliquer totalement dans une équipe professionnelle qui avait le mandat d'élaborer et de diffuser un programme de formation en entreprise, et j'ai été en mesure de produire le design pédagogique qui en a permis la réalisation.

Le fait de partir des valeurs et des besoins de la clientèle, d'en faire découler ensuite les buts et les objectifs pour ensuite y adjoindre les contenus est une approche que je trouve très valable, parce qu'elle s'attarde à combler d'abord les besoins individuels, en plus bien sûr de combler les besoins corporatifs. A mon sens, il faut miser le plus possible sur des programmes de formation conçus sur mesure. Les individus, les entreprises et les organisations ont besoin de ce type d'investissement dans le savoir, la connaissance et le savoir-faire, car ils en sont, comme la société d'ailleurs, les grands gagnants. C'est dans le simple fait de pratiquer, que j'ai pris réellement conscience de son importance et de son efficience.

A travers mon rôle de conseillère en formation, j'ai pu appliquer efficacement et judicieusement mes connaissances et, j'ai participé activement à toutes les

étapes retenues par l'équipe pour la réalisation du programme de formation, telles que décrites au chapitre III.

Tel qu'il avait été prévu, j'ai été impliquée à chacune des étapes du processus d'élaboration du programme de formation en question et j'ai participé activement à chacune des réunions hebdomadaires qu'a tenues l'équipe professionnelle chargée de l'exécution du mandat. Je me suis aussi jointe à l'équipe lors des rencontres avec le client et j'ai pu y apporter mes critiques et considérations.

Au cours des mois où j'ai vécu ce stage, je ne puis dire que je me suis familiarisée avec le programme en regard de son contenu et d'ailleurs, ce n'était pas dans mon mandat. Mon regard s'est porté particulièrement sur le processus cognitif. Des échanges avec mon superviseur et les professionnels de l'équipe m'ont aidée à comprendre un peu la démarche qui se dégage dans l'approche de l'ACDI. Ce qui m'a permis de juger des moyens à utiliser pour résoudre les problèmes.

Dans l'ensemble, je considère que mon stage et mes

interventions, spécialement au niveau du projet éducatif, m'ont permis de vérifier la pertinence du modèle retenu (figure 6) quant à la précision de chaque échelon. Bien que je trouve ce modèle approprié au contexte de cette formation -- puisqu'il prévoit un suivi -- j'exprime une réserve quant à la multiplicité des opérations à entreprendre pour réaliser une unité. Mon stage m'a permis aussi de me situer par rapport aux connaissances acquises au cours de ma maîtrise en éducation et à me sécuriser par rapport au temps et à l'énergie à investir. Ce fut fort valorisant et les gens du milieu m'ont semblé aussi en ressentir de la satisfaction.

Le chemin suivi a permis à l'action et à la pensée d'être réunies à tout moment. Les expériences ont été significatives si l'on considère les besoins de départ. J'ai été plongée dans le milieu d'où j'ai pu observer et participer à un environnement riche. Les expériences ont soulevé des réflexions, ont permis la formation de généralisations et la vérification de celles-ci dans la réalité.

CONCLUSION

Ce rapport est un témoignage rationnel et affectif du cheminement réalisé dans le cadre de mon stage qui est l'aboutissement de ma maîtrise en éducation.

De ce stage, il s'est dégagé une très grande satisfaction. Non seulement m'a-t-il permis de passer avec succès des connaissances théoriques à la pratique et vice versa, mais aussi de travailler au niveau du développement des personnes et ce, dans les trois savoirs. Cette expérience très importante s'est révélée pour moi fort enrichissante et je pense y avoir bien mené ma barque. Je crois que j'ai atteint mes objectifs et que les apprentissages réalisés ont été et seront encore longtemps des valeurs sûres au niveau de ma croissance personnelle. L'implication globale de ma personne tout au long de ces années d'étude, et particulièrement au cours de l'année de mon stage où j'ai appliqué et opérationnalisé mes connaissances, où j'ai expérimenté diverses méthodologies m'a permis d'exploiter avec sérénité mon potentiel.

Ce travail, d'abord et avant tout d'intégration, m'a été profitable et ce, malgré le fait que j'exerce encore et toujours ma profession d'enseignante dans le système institutionnel. Ce stage, qui m'a permis "d'en sortir" un certain temps afin de mieux actualiser mon propre potentiel de changement, n'a pu être que positif. je suis maintenant moins préoccupée du système qui m'emploie et je me sens libérée des structures.

La personne que je suis devenue, à la suite de ces années d'étude et de l'expérience du stage, essaie d'être plus tolérante face à l'ambiguïté. J'ai appris à suspendre mon jugement, à composer avec les éléments, à chercher la meilleure solution possible. En résumé, j'essaie d'être plus en confiance dans l'attente du changement et plus en contact avec les petits pas qui conduisent si lentement au changement souhaité.

BIBLIOGRAPHIE

BRIEN, Robert, Design pédagogique, Québec, Les Éditions St-Yves Inc., 1981, 132 p.

BRIAN, Robert et Esther DORVAL, Le choix des méthodes d'enseignement, Lac Beauport, Éd. Format, 1984.

DEWEY, John, Expérience et éducation, Paris, Librairie Armand Colin, 1968, 147 p.

GAGNÉ, Robert, Les principes fondamentaux de l'apprentissage, Montréal, HRW, 1976.

SCHOLER, Marc, La technologie de l'éducation, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1983, 197 p.

STOLOVITCH, Harold et Gabriel LAROCQUE, Introduction à la technologie de l'éducation, Saint-Jean-Sur-Richelieu, Éd. Préfontaine, 1983, 286 p.

ANNEXE 1

GRILLE D'ANALYSE DE L'INVENTAIRE

DU STYLE D'APPRENTISSAGE DE KOLB

INVENTAIRE DU STYLE D'APPRENTISSAGE

Cet inventaire doit vous permettre d'identifier votre façon d'apprendre. Vous devez classifier par ordre décroissant les propositions qui suivent en commençant par celle qui caractérise le mieux votre style d'apprentissage.

Vous aurez sans doute quelque difficulté à choisir la proposition qui caractérise le mieux votre manière d'apprendre parce qu'il n'y a ni bonne ni mauvaise réponse. Cet inventaire décrit votre mode d'apprentissage; il n'évalue pas votre facilité à apprendre.

Directives

Il y a ci-dessous neuf ensembles de quatre propositions. *Ordonnez* chaque ensemble (de 4 à 1) en assignant un 4 à la proposition qui caractérise le mieux votre mode d'apprentissage, et 1, à celle qui décrit le moins bien votre style. *Assignez un rang différent à chacune des quatre propositions de chaque ensemble.* Deux propositions du même ensemble ne doivent pas avoir le même rang.

1.	___je fais des choix	___je fais des essais	___je m'engage	___je suis pratique
2.	___je suis réceptif	___je m'efforce d'être pertinent	___j'analyse	___je suis impartial
3.	___je ressens	___j'observe	___je pense	___j'agis
4.	___j'accepte la situation	___je prends des risques	___j'évalue la situation	___j'ai l'oeil ouvert
5.	___je procède par intuition	___j'obtiens des résultats	___je procède par logique	___je mets en question
6.	___je préfère l'abstraction	___je préfère l'observation	___je préfère les choses concrètes	___je préfère l'action
7.	___je suis orienté vers le présent	___je réfléchis	___je suis orienté vers l'avenir	___je suis pragmatique
8.	___je m'appuie sur la somme des expériences vécues	___j'observe	___je conceptualise	___j'expérimente
9.	___je suis concentré	___je suis réservé	___je suis rationnel	___je prends mes responsabilités

E.C. _____ (234578) O.R. _____ (136789) C.A. _____ (234589) E.A. _____ (136789)

Comment coter l'inventaire du style d'apprentissage

Pour calculer votre cote selon les quatre dimensions de l'inventaire du style d'apprentissage, (expérience concrète, E.C., observation réfléchie, O.R., conceptualisation abstraite, C.A., et expérimentation active, E.A.), faites la somme de chaque colonne, en ne tenant compte que des propositions correspondant aux numéros qui apparaissent au bas de chaque colonne : E.C., O.R., C.A., et E.A. Par exemple, pour E.C., faites la somme des nombres que vous avez écrits aux lignes 2, 3, 4, 5, 7 et 8 de la première colonne. De même pour O.R., C.A., et E.A., ne tenez compte que des lignes dont le numéro apparaît au bas. Transférez les quatre totaux au Profil du style d'apprentissage et des normes de l'inventaire à la page 37.

Pour ce faire marquez d'un x pour chaque dimension l'endroit qui correspond à votre cote pour cette dimension. Reliez ces quatre x par des droites pour former un quadrilatère. Pour pouvoir interpréter les résultats, lisez l'introduction.

III. Introduction

La plupart d'entre nous associons d'abord le mot «apprentissage» avec les termes professeur, salle de classe et livre.

Ces associations de mots dévoilent quelques postulats implicites que nous posons quant au processus d'apprentissage. Nos quelques années à l'école nous ont convaincus que la responsabilité de notre apprentissage incombait d'abord au «maître». Par sa formation et son expérience, il est l'expert ; nous ne sommes que des participants passifs dans le processus d'apprentissage. Le professeur nous dit quoi observer, lire et mémoriser et par la suite il nous demande de reproduire à l'examen ce que nous avons appris. Il appartient au maître d'évaluer notre rendement et de nous dire quoi faire ensuite. Il fixe les exigences et les objectifs d'apprentissage parce qu'on présuppose ordinairement que l'étudiant n'a pas assez d'expérience pour bien choisir.

Le manuel scolaire constitue le symbole qu'apprendre est du domaine des idées et des concepts. Apprendre est le processus d'acquérir des idées et des concepts, et de s'en souvenir. Plus vous retenez d'idées, plus vous êtes instruit. La pertinence et l'application de ces idées à votre futur emploi, viendra plus tard ; les idées précèdent l'expérience.

La salle de classe est le symbole du postulat qui veut que l'apprentissage soit une activité bien particulière sans lien avec la réalité du monde ou avec la vie de tous les jours. L'étude et l'action sont des activités distinctes et opposées. Combien de fois n'avons-nous pas entendu dire lors de la collation des diplômes, «Maintenant que j'ai fini d'apprendre, je peux commencer à vivre». La croyance qu'on n'apprend qu'à l'école est tellement forte que les diplômes jouent un rôle prépondérant dans l'embauchage et l'avancement professionnel, et ceci malgré que la recherche a eu peu de succès dans la tentative d'établir une corrélation entre le succès scolaire et le succès dans la vie.

Ces postulats créent une division entre l'apprentissage et notre vie quotidienne. Et pourtant en y pensant bien on réalise qu'il faut faire disparaître cette séparation. D'ailleurs, on réalise de plus en plus que le rythme du changement s'accélère, que changer d'emploi et même de profession devient une pratique courante. L'habileté à apprendre devient donc la qualité essentielle au succès.

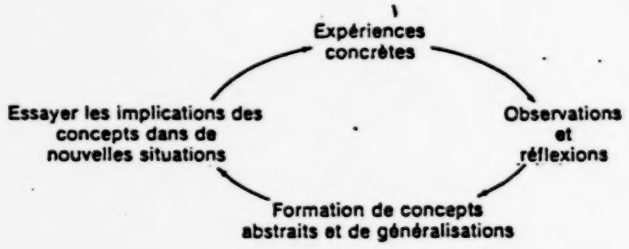
D'autre part, résoudre des problèmes évoque des associations qui vont à l'encontre des notions d'apprendre ou d'étudier. Résoudre un problème évoque l'activité et non la passivité. Il existe un terme spécifique pour celui qui dirige l'apprentissage — professeur — il n'y en a pas pour désigner la personne qui dirige le processus de résolution de problèmes. La responsabilité de résoudre un problème incombe à celui qui résoud. Il doit expérimenter, courir des risques et se colleter avec le problème. Généralement aucune source extérieure d'éva-

luation n'est requise : il sait quand son problème est résolu.

Quoiqu'on puisse dégager quelques principes de la solution d'un problème particulier, les problèmes sont généralement particuliers plutôt que généraux, concrets plutôt qu'abstraits. La résolution de problèmes fait partie intégrante de la vie du «solutionneur». La résolution de problèmes se greffe sur un problème spécifique vécu par le «solutionneur»; de fait, c'est l'implication de ce dernier dans le problème qui en fait un problème.

Un modèle du processus d'apprentissage et de résolution de problèmes

En combinant les caractéristiques de l'apprentissage et la résolution des problèmes pour les concevoir comme un seul processus, on peut mieux comprendre comment l'homme dégage de son expérience les concepts, les règles et les principes qui guident ses actions dans des situations nouvelles et comment il modifie ses concepts afin d'améliorer leur efficacité. Ce processus est à la fois actif et passif, concret et abstrait. On peut le représenter comme un cycle à quatre étapes :



(1) L'expérience concrète donne suite à (2) l'observation et à la réflexion qui mènent à (3) la formation de concepts abstraits et de généralisations qui eux donnent suite à (4) des hypothèses que l'on vérifie dans des actions ultérieures qui à leur tour suscitent de nouvelles expériences.

Plusieurs observations se dégagent de ce modèle du processus d'apprentissage. D'abord, ce cycle d'apprentissage se répète continuellement chez l'individu. Celui-ci remet continuellement ses concepts à l'épreuve de l'expérience et les modifie pour tenir compte des résultats qu'il observe. Dans une certaine mesure mais d'une façon bien réelle, tout apprentissage est réapprentissage et toute formation est du recyclage.

Secundo, ce sont les besoins que ressent l'individu et ses objectifs qui orientent son apprentissage. Nous recherchons des expériences connexes à nos objectifs; nous les interprétons à la lumière de nos buts et formons des concepts pour ensuite vérifier leurs effets sur nos objectifs. Une conclusion s'impose : le processus d'apprentissage est désordonné, confus, inefficace quant les buts ne sont pas nettement identifiés.

Tertio, compte tenu que ce sont les besoins et les buts de l'individu qui orientent la façon dont il apprend, les styles d'apprentissage deviennent très individuels quant à leur orientation, quant à leur processus. À titre d'exemple, un mathématicien peut privilégier les concepts abstraits tandis qu'un poète peut faire grand cas de l'expérience concrète. Un dirigeant

d'entreprise peut favoriser l'application de concepts, tandis qu'un naturaliste peut devenir très observateur. Chacun de nous développe sa façon particulière d'apprendre, façon qui comporte des forces et faiblesses. Nous pouvons tenter des expériences sans en tirer de leçons ; nous pouvons former des concepts mais ne pas les mettre à l'épreuve. Dans certains domaines, nos objectifs et nos besoins peuvent nous orienter dans notre apprentissage ; dans d'autres, nous nous égarons.

L'inventaire des styles d'apprentissage vise à vous aider à découvrir votre style d'apprentissage propre. Les quatre modes d'apprentissage — expérience concrète, observation réfléchie, conceptualisation abstraite et expérimentation active — définissent les quatre étapes du processus d'apprentissage. L'inventaire vous permet d'évaluer l'importance que vous attachez à chaque étape et de déterminer le ou les modes d'apprentissage que vous privilégiez. Aucun n'est mieux ou pire qu'un autre. Le profil le mieux équilibré n'est pas nécessairement le meilleur. Pour apprendre efficacement il faut utiliser chaque mode à bon escient selon les circonstances. Le fait d'avoir une cote très forte à une dimension signifie peut-être que vous y accordez trop d'importance au détriment des autres dimensions. Par contre une faible cote à une dimension peut indiquer un désir d'éviter cette dimension du processus d'apprentissage.[1]

IV. Déroulement de la rencontre

a. La mise en commun des styles d'apprentissage, des objectifs et des ressources. — (Durée : 45 minutes)

On inscrit au tableau les cotes de l'Inventaire des styles d'apprentissage de chaque participant sous la forme du Sommaire des styles d'apprentissage. (p. 43) On calcule le profil d'apprentissage moyen du groupe afin de savoir si le groupe se situe dans la moyenne ou s'il est très orienté vers un style particulier. Ensuite chaque participant communique l'un après l'autre à ses coéquipiers, ses réflexions sur les trois sujets suivants. (Les questions ne sont là qu'à titre indicatif ; chaque participant parle de ce qui l'intéresse.)

1er sujet. *Style d'apprentissage personnel.* Croyez-vous que vos cotes représentent votre style ? Comment décrivez-vous la façon dont vous apprenez ? Dans ce domaine, quel est votre point fort ? votre faiblesse ?

2e sujet. *Vos objectifs personnels d'apprentissage.* Quels sont vos objectifs dans ce cours ? Que voulez-vous savoir des sciences du comportement ? De quelles façons cherchez-vous à améliorer votre compétence en administration ? Cherchez-vous à mieux vous connaître ? Quels changements aimeriez-vous apporter à votre style d'apprentissage ?

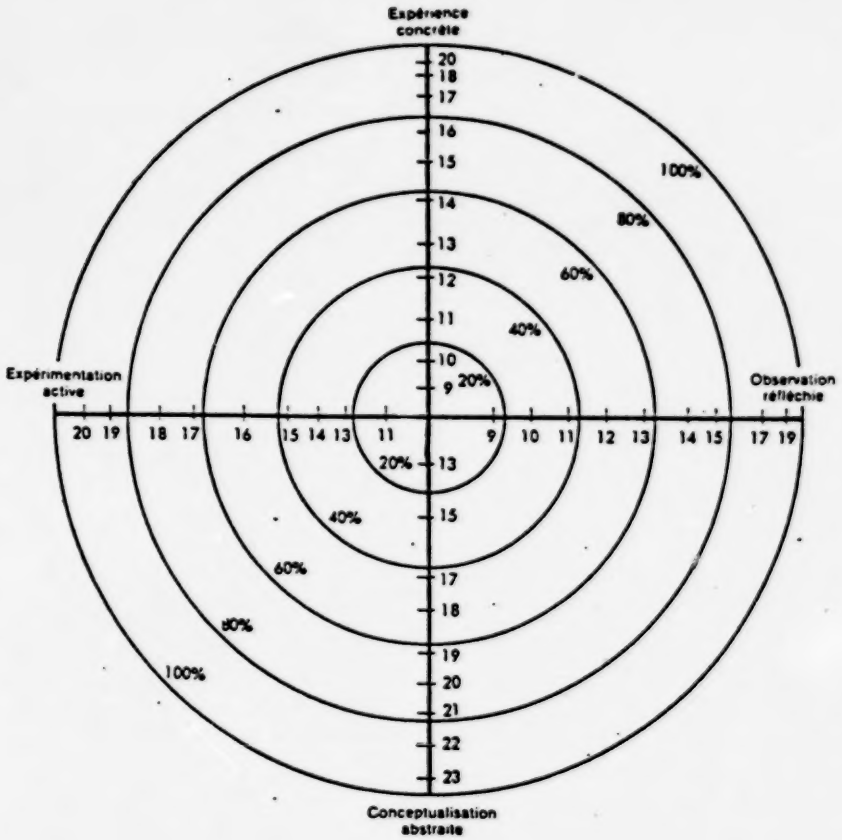
3e sujet. *Vos ressources.* Quelles sont vos expériences susceptibles d'aider les autres participants à atteindre leurs objectifs ? Avez-vous suivi des cours en psychologie ou en formation des cadres ? Quelles sont vos expériences professionnelles qui pourraient servir d'exemples et de problèmes concrets à vos coéquipiers ?

Chaque membre du groupe est libre d'interroger un intervenant mais le groupe devrait répartir son temps de façon à permettre à chacun de s'exprimer.

La structure d'un organisme, ses normes et ses règles de comportement, ses procédures et le climat qui s'y développe, déterminent en grande partie le degré de réussite de ses objectifs. De plus il n'y a pas de façon idéale de se structurer commune à tous les organismes. C'est la nature des objectifs d'un organisme et de ses membres qui détermine quelle est la structure et le climat les mieux appropriés.

---

1. Pour de plus amples informations relatives à l'inventaire des styles d'apprentissage et ses liens au comportement managérial, cf. David A. Kolb, «On Management and the Learning Process» in David A. Kolb *et al*, *Organizational Psychology : A Book of Readings*, 2nd ed., (Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, Inc., 1974).



PROFIL DU STYLE D'APPRENTISSAGE ET NORMES POUR L'INVENTAIRE DU STYLE D'APPRENTISSAGE

Les cercles concentriques représentent les cotes percentiles calculées à partir des réponses de 127 cadres en exercice et de 112 étudiants de deuxième cycle en administration à Harvard et à M.I.T. Par exemple, une cote de 21 en C.A. veut dire que vous avez obtenu un score plus élevé sur cette dimension que 80 pour cent des cadres et des étudiants questionnés, tandis qu'une cote de 24 indique que votre score est plus élevé que quiconque parmi tous ceux qui ont servi à établir ces normes.

ANNEXE 2

GRILLE D'AUTO-EVALUATION DE LA STAGIAIRE

Grille d'auto-évaluation de la stagiaire

Encerclez le chiffre approprié. Il est à noter que le nombre (1) correspond à excellent, (2) à très bien, (3) à bien, (4) à moyen et (5) à passable.

ATTITUDE

. La stagiaire s'est bien intégrée à l'équipe de travail. 1 2 3 4 5

. Elle semble apprécier travailler avec les autres. 1 2 3 4 5

. Elle perçoit le groupe comme un lieu d'interartion. 1 2 3 4 5

. Elle respecte l'esprit dans lequel doit se vivre une intervention au niveau du développement international. 1 2 3 4 5

. Elle est consciente du temps disponible pour faire un travail particulier. 1 2 3 4 5

- Elle a la capacité de donner du support et d'en recevoir 1 2 3 4 5

- Elle a la capacité de faire des remarques concises, justes et appropriées ("dans le mille"). 1 2 3 4 5

- Elle apporte une aide concrète à l'équipe. 1 2 3 4 5

- Elle assure le suivi nécessaire (prendre du temps pour planifier et analyser par après ce qui s'est passé). 1 2 3 4 5

- Elle accepte les remarques et les intègre à son cheminement. 1 2 3 4 5

MAITRISE

- A quel niveau de performance se situent les connaissances et le savoir de la stagiaire

    - dans la conception d'un programme de formation? 1 2 3 4 5

- dans le développement d'un programme de formation? 1 2 3 4 5

- dans la production d'un programme de formation? 1 2 3 4 5

. A quel niveau se situe sa connaissance (expertise du design pédagogique) du déroulement des activités du stage? 1 2 3 4 5

. A quel niveau se situe son assurance quant au déroulement des activités du stage? 1 2 3 4 5

COMMENTAIRE:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

ANNEXE 3

CONTRAT DE STAGE

CONTRAT DE STAGE

I. Identification des partenaires

Le stage est de nature tripartite entre mon tuteur, monsieur André Dolbec, professeur à l'Université du Québec à Hull, mon superviseur, monsieur Pierre Astell, conseiller en gestion de projet et en formation, et moi-même, madame Reine Gagnon, étudiante préparant une maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Hull.

II. Objectifs généraux du stage

1. Développer une expertise dans l'élaboration de programme de formation;
2. Obtenir une formation qui me sera utile dans divers milieux de travail;
3. Etre en mesure de travailler au sein d'une équipe professionnelle pour produire un design pédagogique;
4. Acquérir les habiletés qui me permettront de gérer efficacement l'ensemble des activités d'un design pédagogique;
5. Appliquer efficacement et judicieusement mes connaissances théoriques de design pédagogique en milieu de travail.

III. Description du projet d'intervention

Le stage s'effectuera à la Firme Astell & Associés sous la supervision de monsieur Pierre Astell, conseiller en gestion de projet et en formation. Je travaillerai à l'élaboration d'un programme de formation sur le cycle de gestion des projets bilatéraux dans le cadre de la décentralisation, pour des clientèles oeuvrant

dans le processus bilatéral de l'ACDI, au sein d'une équipe professionnelle multidisciplinaire. J'y tiendrai le rôle de conseillère pédagogique et j'effectuerai le design pédagogique du programme de formation cité plus haut.

Le but de mon stage est de participer activement à tout le processus de conception et d'application d'un programme de formation en milieu de travail. Le programme de formation comporte des étapes prescrites par le design pédagogique tels les méthodes d'analyse, l'application de taxonomies lors de la rédaction des objectifs d'apprentissage, le choix des médias, la production audio-visuelle, l'application du programme dans le milieu et les évaluations rétroactives du système. Je suivrai ce cheminement afin d'acquérir les habiletés qui me perfectionneront dans le domaine privilégié.

IV. Rôles et responsabilités des partenaires

L'étudiante devra:

a) atteindre ses objectifs d'apprentissage et respecter les modalités de réalisation du stage; faire preuve de connaissance préalable du milieu de stage; déterminer, en collaboration avec son équipe de travail et son superviseur de stage, une programmation d'activités.

b) s'intégrer au milieu d'accueil en respectant le contrat de stage et les ajustements rendus nécessaires en cours de route;

c) utiliser les grilles d'analyse préparées (annexes 1 et 2);

d) procéder à son auto-évaluation à la fin du stage.

Le tuteur devra:

a) répondre aux divers besoins de l'étudiante dans la réalisation de son stage;

b) s'assurer qu'il y a adéquation entre les objectifs de l'étudiante et les activités accomplies en milieu de stage;

c) assurer une présence occasionnelle dans le milieu de stage;

Le responsable et collaborateur du milieu d'accueil devra:

a) informer l'étudiante du mode de fonctionnement du milieu d'accueil;

b) voir à ce que le milieu d'accueil contribue au perfectionnement de l'étudiante, à développer un programme de formation reflétant, dans la mesure du possible, la réalité quotidienne d'une conseillère en formation;

c) collaborer avec le tuteur à l'encadrement de l'étudiante et rajuster au besoin le programme d'intervention;

d) participer, à titre de consultant, à l'évaluation du stage.

V. Modalités d'encadrement pédagogique

Je travaillerai sous la supervision de monsieur Pierre Astell, et en collaboration avec lui sur le programme de formation du cycle des projets bilatéraux de l'ACDI. Je tirerai profit du feedback de mon responsable afin de corriger les erreurs possibles dans la conception du design pédagogique. Je ferai partie d'une équipe professionnelle dont l'échange servira d'encadrement pédagogique. Mon tuteur vérifiera également mon cheminement durant la période de stage. Toutes ces interventions viseront à assurer ma réussite en milieu de stage.

VI. Signature des partenaires

Les partenaires ont lu et compris l'implication des clauses de ce contrat et se conforment à respecter les ententes qui y sont décrites. L'étudiante en milieu de stage bénéficiera de la protection de l'Université du Québec à Hull.

_____ _____

Monsieur Pierre Astell **Date**

_____ _____

Monsieur André Dolbec **Date**

_____ _____

Madame Reine Gagnon **Date**

ANNEXE 4

PLAN DE LA SESSION DE FORMATION

PLAN DE LA SESSION DE FORMATION

La session de formation s'étale sur une période de deux (2) semaines soit dix (10) jours de cours pour couvrir l'ensemble des modules.

Jour 1	Session de formation	Présentation du programme de la session de formation et des objectifs pédagogiques visés; Remise de la documentation et information d'ordre logistique; Présentation graphique de l'ensemble du cycle de projet bilatéral et des sources d'information; Exposé du contenu du Guide 8 comme document de références pour les procédures internes standardisées; Présentation des structures décentralisées préconisées pour les postes Côtes d'Ivoire, Sahel et Sénégal;
	Étude de cas	Présentation du cas et du déroulement de l'activité;
	Plénière	Discussion sur les aspects organisationnels dans les postes décentralisés;
	Évaluation	Évaluation de la journée.

Jour 2	M.I.P.	Présentation théorique des procédures depuis la réception d'une requête;
	Lecture	
	Étude de cas	
	Plénière	Discussion à partir de documents de projets approuvés et en voie de réalisation;
	Faisabilité	Présentation d'une méthodologie préconisée pour la rédaction du cadre de référence d'une étude pré-faisabilité et faisabilité;
	Plénière	Discussion à partir de documents de projets: le cadre de référence; l'étude produite;
	Évaluation	
Jour 3	Cadre logique	Présentation méthodologique de la conception/rédaction d'un cadre logique de projet;
	Lecture	
	Étude de cas	
	Plénière	Discussion
	Évaluation	

Jour 4	G.P.A.	Présentation méthodologique de la structure d'un projet utilisant la gestion par activité;
	Lecture	
	Étude de cas	
	Plénière	Discussion sur l'applicabilité sur la méthode préconisée et ses limitations;
	Évaluation	
Jour 5	P.O.P.	Présentation de différentes approches de rédaction d'un plan d'opération de projet en terme de format et de continu;
	Lecture	
	Étude de cas	
	Plénière	Discussion basée sur des P.O.P. de projets en voie de réalisation;
	Évaluation	
Jour 6	M.A.P.	Présentation méthodologique des procédures de rédaction;

		Présentation du processus d'approbation;
	Lecture	
	Étude de cas	
	Plénière	Discussion sur les exigences du Comité d'approbation;
	Évaluation	
Jour 7	Contrats	Présentation de divers contrats utilisés à l'Agence et leur sphère d'application;
	Approbation /autorisation de contrats	Présentation du processus d'approbation et des niveaux d'autorisation;
	Plénière	Précision aux questions des participants;
Jour 8	Négociation de contrat	Introduction au processus de négociation de contrat préconisé par l'Agence;
	Administration des contrats	Processus d'administration et de suivi des contrats (signature, litige, amendement et fermeture);
Jour 9	Administration des contrats (suite)	Complément de la journée précédente;
	Évaluation de projets	Organisation et conduite d'une équipe d'évaluation;
	Lecture	

	Étude de cas	
	Plénière	
	Évaluation	Précision aux questions des participants;
Jour 10	Systèmes informatisés	Présentation de l'informatisation des systèmes à l'ACDI;
	Synthèse	Récapitulation de la session de formation;
	Évaluation	Évaluation de la session de formation par les participants;

ANNEXE 5

FICHE D'ÉVALUATION DES PARTICIPANTS

Cycle de gestion des projets bilatéraux

Fiche d'évaluation

A. ORGANISATION DE LA DOCUMENTATION

1) Clarté et exactitude de l'information 0 1 2 3 4 5

2) Informations suffisantes et pratiques 0 1 2 3 4 5

Commentaires: _____

_____

B. VALEUR D'UTILISATION DE LA DOCUMENTATION

1) Motivant comme outil/référence 0 1 2 3 4 5

2) Facile d'exploitation (utilité, accès) 0 1 2 3 4 5

Commentaire: _____

_____

C. VALEUR TECHNIQUE DE L'AUDIO-VISUEL

1) Renforcement suffisant 0 1 2 3 4 5

2) Visibilité et qualité 0 1 2 3 4 5

3) Pertinence des informations présentées 0 1 2 3 4 5

Commentaire: _____

_____

D. L'ANIMATION

1) Retient l'attention 0 1 2 3 4 5

2) Points-clés clairement exposés 0 1 2 3 4 5

3) Répond avec satisfaction aux questions 0 1 2 3 4 5

Commentaire: _____

_____

E. IMPRESSION DU COURS EN GENERAL 0 1 2 3 4 5

F. AUTRE

Avez-vous des points particuliers que vous aimeriez préciser ou des explications supplémentaires que vous voudriez recevoir lors de la Synthèse prévue pour le 9ième jour de la session de formation?

_____

_____

_____

_____

_____

ANNEXE 6

COMPILATION DES QUESTIONNAIRES D'ÉVALUATION DES PARTICIPANTS DE LA SESSION DE FORMATION

Les participants devaient qualifier sur une échelle de 0 à 5.

0	=	Médiocre
1 et 2	=	Insuffisant
3 et 4	=	Satisfaisant
5	=	Excellent

Jour 1

	sans quote	1%	
. Cycle de projet	0 =	1%	
. I.F.D.	3 =	17%	
. Structures décentralisées	4 =	67%	84%
et aspects organisationnels	5 =	14%	98%
. Imputabilité	7 répondants		

Commentaire: Les différents niveaux d'imputabilité gagneraient à être mieux précisés.

Jour 2

	sans quote	1%	
. Cadre logique	3 =	24%	
	4 =	56%	80%
	5 =	19%	99%
	8 répondants		

Jour 3

. G.P.A.	2 =	4%	
	3 =	31%	
	4 =	53%	84%
	5 =	12%	96%
	6 répondants		

Commentaire: Animation trop rapide.

Jour 4

. M.I.P.	2 =	5%	
. M.A.P.	3 =	19%	
	4 =	65%	84%
	5 =	11%	95%
	8 répondants		

Jour 5

. Faisabilité	3 =	12%	
. P.O.P.	4 =	73%	85%
. Plan de gestion	5 =	15%	100%
	6 répondants		

Jour 6

. Plan contractuel	2 =	6%	
. Sélection	3 =	20%	
. Contrats	4 =	70%	90%
	5 =	4%	94%
	9 répondants		

Jour 7

. Approvisionnement	3 =	7%	
. Négociation de contrats	4 =	82%	89%
	5 =	11%	100%
	5 répondants		

Jour 8

. Equipe de projet	3 =	16%	
. Gestion d'une équipe	4 =	68%	84%
	5 =	16%	100%
	9 répondants		

Jour 9

. Evaluation de projet			
. Synthèse de la session	4 =	56%	56%
(Cycle de gestion des projets)	5 =	44%	100%
	6 répondants		

ANNEXE 7

RAPPORT D'ÉVALUATION DU STAGE DE REINE GAGNON

PAR MONSIEUR PIERRE ASTELL

ASTELL
&
ASSOCIES
Tel: (819) 595-6963
Fax: (819) 595-3727

Hul, le 26 mai 1990

Monsieur André Dolbec
Directeur du Départementde l'Education
Université du Québec à Hull
Case postale 1250, Succursale "B"
115 rue Champlain
Hull (Québec) J8X 3X7

Objet: Rapport du stage
de Mme R. Gagnon

Monsieur le Directeur,

Nous vous faisons parvenir ci-attaché, notre rapport sur le stage que Mme Reine Gagnon a réalisé au sein de notre entreprise.

Nous espérons que vous le trouverez conforme à vos attentes et, le cas échéant où de plus amples informations vous seraient utiles, n'hésitez pas à communiquer avec nous. C'est avec plaisir que nous nous rendrons à votre demande.

Sachez, Monsier le Directeur, que cette expérience de stage fut aussi un plaisir pour chacun des membres de notre équipe et que notre client en était hautement satisfait.

Bien à Vous,

Pierre Astell
Président

10 des Narcisses Hull, Québec J9A 1T1

RAPPORT DU STAGE

de

Mme Reine Gagnon

PROGRAMME DE FORMATION

sur le

CYCLE DE GESTION DES PROJETS BILATERAUX

Mai 1990

RAPPORT DU STAGE
Mme Reine Gagnon
.....

INTRODUCTION

La firme Astell & Associés a été contactée par Reine Gagnon qui offrait de mettre ses compétences à profit au sein d'une équipe professionnelle multidisciplinaire. Elle demandait d'y tenir le rôle de conseillère pédagogique dans la réalisation d'un programme de formation en entreprise. Cette fonction ponctuelle s'inscrivait dans le cadre de sa formation personnelle menant à l'obtention d'une maîtrise en éducation dispensée par l'Université du Québec à Hull.

Etant donné que notre firme avait été retenue pour l'élaboration d'un programme de formation chez un client important, nous avons discuté du mandat avec Reine afin de savoir si ses compétences pouvaient être utilisées et si le travail en question correspondait aux exigences de son stage. Suite à son affirmation, nous avons introduit Reine au sein de l'équipe multidisciplinaire chargée de la réalisation du mandat, à titre de conseillère pédagogique.

BESOINS DU CLIENT

Notre client, l'Agence canadienne de développement international (ACDI), est un organisme gouvernemental chargé de la livraison de l'aide canadienne dans les pays en voie de développement. Dans le cadre de la décentralisation d'une partie de ses opérations sur le terrain, l'ACDI se devait de former le personnel qui y serait affecté vu qu'un certain nombre d'entre eux n'était pas familier avec le processus bilatéral (pays à pays) de l'Agence.

Le mandat qui nous a été accordé consistait donc en l'élaboration et la diffusion d'un programme de formation sur le cycle de gestion des projets bilatéraux. Compte tenu de l'élément "temps" en regard des affectations terrain des participants ainsi que l'hétérogénéité de la clientèle, l'approche micro-modulaire a été retenue pour le développement de l'ensemble des cours de la session.

PERFORMANCE DE LA STAGIAIRE

La stagiaire, Reine Gagnon, dans son rôle de conseillère pédagogique, a été impliquée à chacune des étapes du processus d'élaboration du programme de formation en question et a participée activement à chacune des réunions hebdomadaires que tenait l'équipe professionnelle chargée de l'exécution de ce contrat. Reine s'est aussi jointe à l'équipe au cours

des diverses rencontres avec le client et a apporté ses critiques et considérations lors de la réunion d'évaluation.

Dans son rôle de conseillère pédagogique, la stagiaire a expérimenté ses connaissances et a contribué à toutes les étapes retenues par l'équipe pour la réalisation du programme de formation lesquelles étaient:

a) Définition des besoins
   . analyse de la population cible
   . analyse des tâches et des procédures terrain

b) Elaboration des critères de sélection
   . pré-requis
   . souplesse de l'approche micro-modulaire

c) Détermination des objectifs pédagogiques
   . but
   . objectifs généraux
     (plan cognitif / plan des habilités)

d) Design de la session de formation
   . contenu des cours
   . documentation (animateur et participants)
   . outils pédagogiques (acétates, tableaux, cas)

e) Session de formation (une(1) session = dix(10 jours)
   . choix des animateurs
   . programmation de la session
   . organisation logistique
   . appui aux animateurs
   . évaluation après chaque module
   . discussion et correctifs à apporter

f) Evaluation de la session de formation
   . compilation des questionnaires
   . analyse des données
   . préparation de la réunion avec le client
   . présentation des résultats au client

Nous avons grandement apprécié l'attitude professionnelle et la disponibilité de Reine tout au long de l'exécution de notre mandat. L'équipe a aussi hautement estimé sa souplesse qui lui a permis de s'intégrer à une équipe déjà formée. Nous avons eu de longues et mutuellement profitables discussions sur l'approche à retenir pour le design du programme de formation et lui donnons crédit de ses conseils et de la production d'instruments pédagogiques adaptés à nos besoins.

Reine a aussi travaillé avec les animateurs pour faciliter leur préparation et produire certains acétates et tableaux complémentaires de leur choix. Elle a assisté à plusieurs

cours à titre de critique. Ses observations ont été discutées avec l'animateur et soumises à l'équipe de projet afin de procéder à certaines corrections et ajustements.

Au cours des réunions hebdomadaires, les membres de l'équipe discutaient aussi des aspects administratifs et de gestion du projet. Nous croyons que son stage chez nous lui a aussi apporté, en plus de la mise en application de ses connaissances théoriques de design pédagogique, une certaine conscientisation des éléments "temps restreint de production", "budget alloué par activité", et "accès rapide à des ressources externes".

En somme, nous croyons que le séjour de la stagiaire au sein de notre équipe nous a été mutuellement profitable et, le cas échéant où un autre contrat semblable venait à nous être assigné, nous aimerions certainement qu'une telle expérience se répète.